Rok I | Kwiecień 1906 | № 4

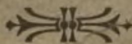
NOWE TORY

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY

POD REDAKCJĄ

Stanisława Kalinowskiego.

TREŚĆ:



WARSZAWA
Czcionkami Drukarni Naukowej, Hoża 60.

1906.

Nowe Tory.

№ 4. KWIECIEŃ.

Szkoła początkowa w Europie Zachodniej i Galicji.

(Dokończenie).

Ustawa austryjacka zaleca zakładać ogrody w miarę możności przy wszystkich szkołach wiejskich. W roku 1900 ogrody takie posiadało w całej Austrji (wliczając w to i szkoły miejskie) 11910 szkół początkowych. Co do oddzielnych krajów, to w Czechach posiadało własne ogrody 78% szkół początkowych, w Morawach 76%, na Szląsku 73%, w Korytnji 72%, w Styrji 70%, w Krośnie 68%, w Rakuzach dolnych 61%, w Galicji 58%, pod tym więc względem Galicja nie przedstawia się najgorzej (są prowincje austryjackie, np. Tyrol, gdzie tylko 4% szkół posiada swe ogrody), bo

w większości szkół jest możność praktycznego obznajmienia dzieci z pielęgnowaniem roślin, tymbardziej że Rada szkolna krajowa urządza dla nauczycieli kursa ogrodnictwa i sadownictwa, aby ich odpowiednio przygotować w tym kierunku. Gorzej ma się rzecz z gimnastyką. W roku 1900 własną salę gimnastyczną posiadało w całej Austrji 1650 szkół; z tego 702 w Czechach, 427 w Rakuzach górnych, 33 na Szląsku, 33 w Galicji. Boisk zaś do zabaw i ćwiczeń na otwartym powietrzu posiadało w Austrji 9878 szkół, ale w Galicji tylko 381. Dodać należy, że z polecenia Rady szkolnej posiłkowano się w wielu miejscach salami towarzystw sokolich, w każdym więc razie sprawa gimnastyki w szkołach galicyjskich przedstawia się daleko lepiej, niż w naszych. Sprawa ta wiąże się bezpośrednio z *higjeną szkolną*, której prof. Buzek poświęca dość obszerny ustęp swej pracy. W ustępie tym autor wyjaśnia znaczenie higjeny szkolnej dla zdrowia i rozwoju fizycznego młodzieży, porusza sprawę lekarzy szkolnych, oraz rozporządzeń, dotyczących higjeny szkolnej, wydanych w różnych krajach, a przedewszystkim w Austrji i Galicji. Pomimo jednak zwykłej sumienności autora część ta jego pracy mniej nas zadowala od innych rozdziałów książki. Krótko, za pobieżnie zbywa sprawę higjeny nauki szkolnej, a raczej ujemnego jej wpływu na zdrowie uczniów i wszystkich usiłowań, dążących słusznie do usunięcia tych wpływów, co zaś do szczególnych rozporządzeń w sprawie higjeny budynku, sprzętów szkolnych i t. p., to często poprzestaje na samej wzmiance, że jakieś rozporządzenie istnieje, z podaniem jego daty i numeru porządkowego—nie określa jednak bliżej jego treści i nie przytacza brzmienia; obszerniej jedynie omawia sprawę lekarzy szkolnych, jakkolwiek nie jest ich zwolennikiem; słusznie też wymaga, aby nauczyciele sami

byli obznajmiani z przepisami higjeny i czuwali nad ich zachowaniem w szkole. Naszym zdaniem to, co prof. Buzek napisał w swej książce o higjenie szkolnej, ma głównie znaczenie dla prawników, badających ustawodawstwo szkolne, kto zaś gruntowniej chce poznać w teorji i w praktyce samą sprawę higjeny szkolnej, jej wymagań i różnych urządzeń, znajdzie daleko obfitszy materjał w artykułach dr. S. Kopczyńskiego w Encyklopedji Wychowaczej (*Higjena szkolna* Tom V, *Lekarz szkolny* Tom VI).

Założyć w kraju dostateczną liczbę szkół tak, aby cała jego ludność miała dostęp do źródeł oświaty, a nadto urządzić te szkoły zgodnie z wymaganiami spółczesnej pedagogiki — to dzieło, które wymaga nietylko pracy, lecz i kosztów niemałych. Ważnym więc jest pytanie, kto ma te koszta pokrywać: rząd czy też same gminy, które z danych szkół korzystają? Za całkowitym utrzymywaniem szkół przez rządy przemawia to, że państwo może rozporządzać większemi funduszami, gdy gminy bywają niekiedy bardzo ubogie; z drugiej strony jednak, gdy rząd łoży na szkoły, czuje się przez to samo uprawnionym do przepisywania im swego programu i metody, do podporządkowania celów pedagogicznych politycznym, do usuwania nauczycieli i rodziców od głosu w sprawach szkolnictwa;— stąd wielu pisarzy oświadcza się za tym, aby przynajmniej część kosztów szkolnictwa pokrywały gminy i inne instytucje samorządne, nabywając przez to samo prawa do kontroli nad szkołami, utrzymywanemi przez siebie. Tutaj zrobimy uwagę nawiasową, że sam ten fakt nie rozstrzyga sprawy: wiemy przecież wszyscy, że w niektórych państwach, np. w Rosji, rząd mieszał się nietylko do szkół państwowych, które utrzymywał, ale nawet do zakładów naukowych prywatnych, utrzymywanych przez jednostki lub stowarzy-

szenia, wydając rozporządzenia co do programu i podręczników i poddając je kontroli naznaczonych przez siebie kuratorów i inspektorów, gdy w innych krajach np. w Anglji, wielką w tym względzie swobodą cieszą się nawet szkoły, korzystające z zasiłków rządowych. I tak być wszędzie powinno. Społeczeństwo samo ma obowiązek przyczyniać się do podniesienia oświaty wszystkich warstw ludności, instytucje więc samorządne, czy to miejskie, czy ziemskie powinny mieć w swych rękach sprawy szkolnictwa zwłaszcza początkowego, a tym samym i materjalnie przyczyniać się do utrzymania szkół; ale mają one też prawo wymagać od rządu odpowiednich zasiłków na utrzymanie szkół, czego rząd prawdziwie dbały o wzrost oświaty nigdy nie odmawia. Zobaczmy za prof. Buzkiem, jak się ta sprawa dziś przedstawia w praktyce w różnych państwach Europy.

W Rosji pomimo surowych przepisów co do programu i całego urządzenia szkół początkowych w r. 1899 tylko 21,3% wydatków ponosi skarb państwa, 21,8% ziemstwa, 18,0% gminy wiejskie, 13,5% miejskie, 12,2% korporacje i osoby prywatne, 6,8% pokrywało się z wpisowego uczniów, a 6,1% z innych źródeł. Tym sposobem $^4/_5$ wydatków ponosiły instytucje samorządne i osoby prywatne, nie mając mimo to żadnego głosu co do wewnętrznej organizacji tych szkół: tylko w prowincjach polskich, pozbawionych samorządu, szkoły (zresztą nieliczne) utrzymywał całkowicie skarb państwa, ale też te szkoły starano się uczynić przedewszystkim placówkami rusyfikacji i do tego zmierzały wszystkie wydane dla nich przepisy. W Prusach z zasady utrzymywać szkoły mają gminy, a w razie udowodnionego braku środków finansowych— państwo. Rząd tam pokrywa tylko część płac nauczycieli, ponosi koszta ich emerytur, pokrywa niedobory

kasowe w celu zaopatrzenia wdów i sierot po nauczycielach. Podobnież w innych krajach niemieckich część kosztów ponoszą gminy, a część państwo, np. w Saksonji odstępuje państwo trzecią część podatku gruntowego, pobranego w gminie, gminom szkolnym: nadto gminy szkolne, opłacające więcej niż 8 nauczycieli, otrzymują dodatki do płac zasadniczych. W Szwajcarji pokrywają wydatki szkolne kantony i gminy w rozmaitym stosunku. W roku 1901 wynosiły wydatki kantonów w całej Szwajcarji na szkoły elementarne pierwszego stopnia 12,340,902 franki, wydatki zaś gmin 21,920,520 franków. Wydatki kantonów na szkoły elementarne drugiego stopnia wynosiły 3,375,663 fr., wydatki zaś gmin 2,511,435 fr. We Francji państwo pokrywa płace nauczycieli szkół początkowych i ponosi koszta seminarjów nauczycielskich z wyjątkiem kosztów utrzymania budynku i inwentarza, które powinien pokryć departament. Wszystkie inne koszta ponosi departament lub gmina, istnieje też od r. 1878 osobna kasa popierania budowy szkół początkowych i wyższych z kapitałem zakładowym 277 miljonów franków — kasa ta udziela departamentom i gminom zapomóg lub pożyczek. W Anglji koszta utrzymania szkół publicznych ponoszą gminy, osoby prywatne i korporacje, państwo tylko, jakeśmy wspomnieli wyżej, udziela im dość znacznych zasiłków rocznych, a mianowicie: a) *Zasiłek główny* (Principal grants), wynoszący 17 szylingów rocznie od każdego dziecka, uczęszczającego regularnie do szkoły, a od dzieci starszych nawet 21 szylingów. Nadto osobne zasiłki udzielają się za niektóre przedmioty nadobowiązkowe, np. za naukę gotowania, gospodarstwa domowego dla dziewcząt, za naukę zręczności dla chłopców i t. p. b) W szkołach, w których nauka jest bezpłatna lub bardzo mało płatna, państwo wypłaca t. zw. *fee grants* za uczniów wolnych od wpisu

w szkole. c) Szczególne zasiłki dla szkół, które przyjmują młodych praktykantów t. zw. nauczycieli uczniów (pupil teachers) po 50 s. za każdego takiego nauczyciela. d) Wsparcia dla najuboższych miejscowości, liczących mniej niż 200 mieszkańców. Stosunek tych zasiłków rządowych do funduszów gminnych i prywatnych przedstawiają następujące liczby. W roku 1902 wynosiły wszystkie wydatki na szkoły w całej Anglji 12,889,831 funtów szterlingów; z tego 150,718 f. szt. z fundacji szkolnych, 876,360 f. s. z dobrowolnych darów stron prywatnych, 223,114 f. s. z opłaty szkolnej, 3,471,924 f. s. z podatków gminnych, 106,497 f. s. z innych źródeł miejscowych, resztę zaś t. j. 8,061,218 f. s. pokryły zasiłki państwa. Podobne stosunki istnieją w Belgji, Holandji i państwach skandynawskich: wszędzie na utrzymanie szkół łożą gminy, wydatną też jest ofiarność osób prywatnych, ale i zasiłki rządowe bywają hojne i niekiedy wspierają nawet szkoły prywatne, o ile te nie są przedsiębiorstwem, wyłącznie obliczonym na zysk, i nie pobierają od uczniów wysokiej opłaty.

W Austrji sprawa ta przyjęła odrębny kierunek, niż w innych państwach Europy: gdy wszędzie niemal zasiłki państwowe w stosunku do innych funduszów szkolnych stają się coraz większe, w Austrji stosunkowo przed rokiem 1869 państwo było hojniejsze, niż później. Według obecnej ustawy państwo łoży na seminarja i kursa uzupełniające dla nauczycieli, opłaca nauczycieli szkół publicznych i udziela zasiłków szkołom, które i przed rokiem 1869 z dopłaty państwowej korzystały. Resztę pokrywają gminy i powiaty, o ile zaś środki te okażą się niedostateczne, musi je zwiększać władza krajowa z funduszów, które sama na ten cel wyznaczy. Zwykle funduszem takim jest podatek od spadków, oraz czysty dochód z wydawnictwa pod-

ręczników, które pozostają w rękach władz szkolnych. Nadto część kosztów ponoszą osoby prywatne i korporacje, które się do tego prawnie zobowiązały i stanowią t. zw. patronat czyli opiekę nad szkołami.

Na Szląsku kraj ponosi wszystkie dochody osobiste (płace nauczycieli), gmina zaś wszystkie wydatki rzeczowe szkoły. Do kosztów budowy nowej szkoły jednak muszą przyczyniać się właściciele fabryk i kopalń, jeśli ze szkoły tej mają korzystać dzieci ich robotników, a przedsiębiorstwa przemysłowe dla dzieci tych nie utrzymują szkoły prywatnej. Czytelnik, interesujący się bliżej tą sprawą, znajdzie w dziele prof. Buzka dane szczegółowe co do rozkładu funduszów szkolnych w Galicji, a mianowicie stosunku t. zw. funduszu krajowego do miejscowego. Tutaj poprzestaniemy tylko na przytoczeniu kilku cyfr z budżetu za rok 1900. Według obliczenia, nie podającego wydatków na fundusz emerytalny i na subwencje, wydatki na szkoły początkowe przedstawiały następujące pozycje:

I. Dochody ze źródeł miejscowych, nie licząc datków gmin i obszarów dworskich	85,549	koron.
Inne źródła miejscowe i gminy . .	4,719,575	„
Okręgi szkolne	626,451	„
Razem więc okręgi szkolne, gminy i źródła miejscowe	5,431,575	koron.
Dodatek ze skarbu państwa . . .	109,886	„
Czysty zysk z wydawnictw szkolnych	5,670	„
Razem z funduszów państwowych .	115,556	koron.
Dopłata z ogólnych funduszów krajowych	5,708,855	„
Taksy od spadków	95,235	„
Do przeniesienia	5,804,090	koron.

Z przeniesienia	5,804,090 koron.
Odsetki od kapitałów ogólnego funduszu szkolnego	26,439 „
Ze zwrotu zaliczek, udzielanych gminom na budowę szkół	9,341 „
Razem wydatek z funduszów krajowych	5,839,870 koron.

Uboga więc Galicja daleko mniej od bogatej Anglji ma zasiłków na swe szkoły ze strony rządu, co naturalnie musi się fatalnie odbijać na jej szkolnictwie.

W krajach, gdzie od uczniów wymagana jest opłata za naukę, część kosztów pokrywa się tą drogą; ale społeczeństwa nowoczesne coraz silniej zdążają do tego, aby udostępnić naukę wszystkim dzieciom, do czego najskuteczniej zmierza jej bezpłatność; co więcej zaś w wielu społeczeństwach przejawia się usiłowanie do oszczędzenia rodzicom ubogim wielu wydatków, niezbędnych przy posyłaniu dzieci do szkoły, np. kupna książek i innych przyborów do nauki. We Francji w roku 1881 zniesiono opłatę w szkołach publicznych, w Stanach Zjednoczonych nie pobierają jej wcale, równie jak w Szwajcarji, Portugalji i Danji (z wyjątkiem Kopenhagi), w Holandji i Belgji od opłaty są wolne tylko dzieci uboższe; za dzieci te płaci zwykle gmina, ale część kosztów pokrywa państwo. Z krajów niemieckich Prusy zniosły opłatę w r. 1889, natomiast istnieje ona w Saksonji, Bawarji, Wirtembergji i Badenie, a w krajach tych t. zw. fundusz ubogich wydziela zasiłki dzieciom, które opłaty zazwyczaj bardzo nizkiej (np. w Badenie 3 marki 20 fenigów rocznie) nie mogą uiszczać; w Anglji od r. 1891 w większości szkół zniesiono opłatę, lecz tam koszta utrzymania ubogich uczniów pokrywa państwo, wyznaczając, jakeśmy widzieli,

dość wysokie zasiłki roczne; w Norwegji i we Włoszech niższe tylko szkoły początkowe są bezpłatne, gdy znów w Szwecji i Hiszpanji z zasady pobieraną jest opłata za naukę. Według ustawy austryjackiej z r. 1869 prawodawstwo krajowe może opłatę za naukę znieść lub zatrzymać. W większości też krajów ją zniesiono, lecz zatrzymano: na Szląsku, na Morawie, w Czechach, Tyrolu i Istrji; opłata stosuje się do zamożności gminy, wszędzie jednak część dzieci może być uwolniona i za te płaci sama gmina ze swej kasy. W Galicji ustawa z r. 1894 orzeka, iż „nauka w szkołach elementarnych publicznych jest bezpłatną“, ale orzeczenie to stosuje się tylko do szkół pospolitych i do trzyklasowych szkół wydziałowych, gdy w wyższych klasach szkół wydziałowych, w seminarjach nauczycielskich, w ogródkach freblowskich, wpis dotąd istnieje. Ustawa galicyjska wymaga od rodziców, aby sami zaopatrywali dzieci w podręczniki szkolne i inne przybory do nauki; w razie ich opieszałości rzeczy te kupuje szkoła na ich koszt. W razie jednak udowodnionego ubóstwa, zaopatrywaniem dzieci w książki, a nawet i w odzież, jeśli brak jej jest przeszkodą do regularnego uczęszczania do szkoły, zajmuje się *rada szkolna miejscowa*, używając na to t. zw. funduszu ubogich. Państwo przychodzi tu z pomocą, przeznaczając na ten cel wszystkie kary, nakładane na rodziców za nieprzysyłanie dzieci do szkoły, a przedewszystkim dochód *z wydawnictwa książek szkolnych.* Wydawnictwo to przeznacza 25% egzemplarzy bezpłatnych dla ubogich uczniów; książki te przysyła gminom szkolnym, które zazwyczaj wypożyczają je najuboższym dzieciom na rok jeden, a po roku odbierają i oddają innym. Co do innych sposobów ulżenia dzieciom ubogim, to są one pozostawione inicjatywie prywatnej, która w Galicji nie jest zbyt wydatną, czego dowodzą

następujące cyfry z roku szkolnego 1899/900. W roku tym otrzymało bezpłatnie środki naukowe 24,3% dzieci ze szkół początkowych, odzież 2,7%, żywność (ciepłe śniadania lub obiady) 0,6%, nadto 204 dzieci pobierało stypendja. Na Szląsku w tymże roku bezpłatne środki naukowe otrzymało 30,8% dzieci, odzież 11,4%, żywność 5,0%, stypendja 45 dzieci.

Ostatni rozdział swej książki poświęca prof. Buzek nauczycielom szkół początkowych, od których wartości moralnej i umysłowej zależy przedewszystkim jakość nauki, którą dzieci otrzymują. Łatwo więc zrozumieć, że w miarę zwiększającej się świadomości społeczeństwa co do doniosłego znaczenia szkoły początkowej, zmieniają się równolegle poglądy na stanowisko i stopień wykształcenia nauczycieli. Zmiana polega na tym, że gdy pierwiastkowo nauczycielem szkoły początkowej mógł być każdy człowiek, który umiał czytać i mniej więcej pisać (jeszcze w r. 1851 w Anglji było 742 nauczycieli i nauczycielek, umiejących tylko czytać, a w Galicji w r. 1868 inspektor szkolny krajowy Olszewski znalazł dużo szkółek z nauczycielem szkoły początkowej takim, iż lepiejby się stało, gdyby go tam wcale nie było), dziś od nauczyciela ustawy wszystkich krajów wymagają dość wysokich kwalifikacji. Bardziej postępowemi jednak od ustaw rządowych byli po wszystkie czasy sami pedagodzy, domagający się zawodowego kształcenia nauczycieli w zastosowanych do tego celu seminarjach. Pierwszy tę myśl podniósł Amos Komeński, pod którego wpływem książę Gotajski, Fryderyk II, założył w drugiej połowie XVII w. t. zw. *seminaria scholastica*, t. j. kursa pedagogiczne. Pierwsze seminarjum właściwie powstało w r. 1707 w Hali. W Austrji pierwsze kursa dla nauczycieli zostały założone przy szkołach normalnych przy końcu XVIII wieku pod

wpływem opata Felbigera, który urządził całe szkolnictwo ludowe za panowania Marji Teresy. Właściwe seminarja powstały dużo później. W Szwajcarji kursa pedagogiczne powstają w r. 1799 w Lucernie, a właściwe seminarja zakładane są w Zurychu i Bernie r. 1832. We Francji pierwsze seminarjum założono w Strasburgu r. 1810. W Anglji pierwsze seminarjum, i to prywatne, powstało dopiero w r. 1840. Najwyższy ruch jednak w tym kierunku przypada na drugą połowę XIX wieku. Prof. Buzek poprzestaje na tych kilku szczegółach, nie wyczerpujących zresztą sprawy, i natychmiast przechodzi do kwalifikacji, wymaganych dziś przez ustawy szkolne, winić go za to nie można, skoro nie pisze historji szkolnictwa elementarnego, ale można zaznaczyć, że ten przedmiot, dotknięty tylko przez naszego autora, domaga się koniecznie gruntowniejszego opracowania. Szczególniej wydaje się rzeczą ważną zestawić poglądy, wypowiadane przez pedagogów z wymaganiami ustaw rządowych; w tych ostatnich bowiem nieraz pierwsze miejsce wśród kwalifikacji zajmuje często to, co właściwie z pedagogiką niema najmniejszego związku. Okązują to zresztą dane, przytoczone przez prof. Buzka. Widzimy z nich np., że wszystkie prawie ustawy żądają od nauczycieli prawomyślności pod względem politycznym, t. j. nie dopuszczają do posad w szkołach ludzi pewnych określonych przekonań politycznych, co przełożone na język najbardziej nam zrozumiały oznacza świadectwo „błagonadieżnosti“ na podstawie opinji niższych organów policji! Dalej, wiele ustaw oznacza wiek i płeć kandydatów do posad nauczycielskich: o ile sprawa wieku jest zwykle stawiana jasno i motywowana wyraźnie tym, że tak poważne obowiązki pełnić może tylko człowiek dojrzały, o tyle w ustawach, dotyczących płci nauczycieli, mamy gmatwaninę zdań

nieszczerych i pełnych uprzedzeń. W dawnych czasach bez wszelkiego rozumowania powierzano naukę chłopców mężczyznom, a naukę dziewcząt kobietom; później, gdy wymagania co do kwalifikacji osób nauczających wzrosły, zaczęto obsadzać nauczycielami nietylko szkoły męskie i mieszane, ale nawet żeńskie. Motywowano to tym, że nauczycielki mniej były przygotowane, co wynikało przedewszystkim stąd, że rząd, dbając bardziej o wykształcenie chłopców niż dziewcząt, których nauka była stale lekceważona, początkowo zakładał tylko seminarja męskie, nie dając nauczycielkom żadnej możności zdobycia równego wykształcenia zawodowego. Później, gdy zmieniły się te stosunki i przybyło wiele nauczycielek dobrze przygotowanych, uprzedzenia co do wyższości mężczyzn przetrwały tak, że i dotąd w wielu razach dają im pierwszeństwo przy obsadzaniu posad, pomimo stwierdzenia wśród kobiet większych zdolności pedagogicznych i większej sumienności w pełnieniu obowiązków. Wprawdzie w ostatnich czasach we wszystkich niemal krajach ilość nauczycielek szkół początkowych przewyższa liczbę nauczycieli, ale w mianowaniu ich przeważną rolę grają względy ekonomiczne; nauczycielki stanowią siłę tańszą, więc się niemi zapełnia wszystkie miejsca po szkołach uboższych, jednoklasowych, albo w niższych klasach szkół więcej klasowych, gdy lepiej wynagradzane miejsca kierowników i nauczycieli klas wyższych zwykle zajmują mężczyzni. Wymagania co do przygotowania nauczycieli określają zwykle ustawy szkolne w żądaniu odpowiedniego egzaminu, od którego zależy prawo nauczania w szkole; dla ułatwienia kandydatom zdobycia żądanej wiedzy zakładane są specjalne seminarja. Chcąc ocenić słuszność tych wymagań i ich wysokość w różnych krajach, należałoby szczegółowo rozważyć programy tych seminarjów i egzami-

nów: dzieło prof. Buzka nie daje nam należytej podstawy do tego porównania, gdyż co najwyżej przytacza tytuły przedmiotów wykładowych, nie wchodząc w zakres i metodę tego wykładu. Przytaczamy tylko z niego ważniejsze przepisy, obowiązujące nauczycieli w różnych krajach z pominięciem Rosji, gdzie szkolnictwo po przebyciu obecnego przełomu ulegnie zapewnie tak gruntownej zmianie, że to, co prof. Buzek napisał w r. 1904, przestanie może obowiązywać, zanim artykuł niniejszy ukaże się w druku.

W Niemczech rozróżniają się dotąd posady, przeznaczone dla nauczycieli i dla nauczycielek, t. j. istnieją prawa, ograniczające działalność kobiet w zawodzie pedagogicznym; np. w Bawarji mogą nauczycielki udzielać nauki tylko w szkołach żeńskich i w najniższych klasach szkół męskich, w Saksonji tylko w szkołach żeńskich i w niższych klasach szkół mieszanych; w Wirtembergji kobiety w niższych klasach szkół męskich i mieszanych mogą zajmować jedynie miejsca nauczycieli młodszych, pomocniczych lub tymczasowych, skutkiem czego mogą zajmować posady tylko w szkołach, liczących najmniej 3 nauczycieli—z chwilą zamążpójścia tracą posady. Jednocześnie wymagania od nauczycieli są wyższe. Do objęcia posady tymczasowej uprawnia egzamin seminaryjny, t. j. odpowiadający ukończonemu seminarjum. Kto chce objąć posadę stałą, musi zdać drugi egzamin *pedagogiczny*, do którego nauczyciel przystępuje w dwa a najpóźniej w pięć lat po objęciu posady; jeśli nie zda egzaminu, traci swe miejsce. Istnieją też specjalne egzaminy dla nauczycieli szkół średnich i egzaminy „rektorackie" na posady kierowników szkół początkowych — ponieważ dla nauczycielek te posady są niedostępne, więc i egzamin taki jest dla nich zbyteczny; zwykle nauczycielki nie zdają nawet egzaminu pedagogicznego, lecz otrzymują

posady na podstawie zwykłego egzaminu seminaryjnego; niektóre tylko zdają egzamin na nauczycielki szkół średnich żeńskich. Dla przygotowania nauczycieli do egzaminu seminaryjnego istnieją w Prusach i w większości innych państw niemieckich „preparandy nauczycielskie“ i „seminarja nauczycielskie“—pierwsze stanowią trzyletni kurs przygotowawczy do właściwego seminarjum, to ostatnie również obejmuje trzy lata tak, że przygotowanie zawodowe nauczycieli trwa lat 6, w Bawarji kurs preparand jest również trzyletni, lecz seminarjum zajmuje tylko dwa lata, w Wirtembergji odwrotnie: preparanda 2 lata, seminarjum 3 lata. Seminarja żeńskie mają kurs o rok krótszy i są po większej części zakładami prywatnemi, gdy męskie są zakładami rządowemi. W Szwajcarji wymagania co do egzaminów są różne w różnych kantonach. W jednych do objęcia posady wystarcza tylko egzamin seminarjalny, w innych po pewnym czasie zdawany jest jeszcze drugi egzamin pedagogiczny. Kurs seminarjum trwa czasem 4, czasem 3, a czasem tylko 2 lata — różnica ta pochodzi stąd, że od wstępujących do seminarjum wymagane jest większe przygotowanie, niż w Niemczech. Wiele seminarjów, do których wstępują uczniowie dopiero po ukończeniu szkoły średniej, obejmuje wyłącznie wykład przedmiotów pedagogicznych, t. j. zasad wychowania i nauczania, gdy w Niemczech i wielu innych krajach seminarja są szkołami ogólno kształcącemi, t. j. mieszczą w swym programie zwykłe przedmioty szkolne, a obok nich pedagogikę i nauki jej pokrewne.

We Francji wymagania co do kwalifikacji nauczycielskich są wogóle niższe, niż w Niemczech i Szwajcarji. Po jednorocznym pobycie w seminarjum zdają kandydaci egzamin niższy i uzyskują t. zw. *brevet élementaire*, który daje im prawo do kierowania ogród-

kiem freblowskim lub nauczania najmłodszych dzieci w t. zw. classes enfantines. Potym po skończeniu seminarjum, którego całkowity kurs trwa trzy lata, zdają drugi egzamin i otrzymują t. zw. *brevet superieur;* na mocy tego egzaminu mogą być nauczycielami wszystkich szkół elementarnych, lecz nie mogą zajmować posad kierowników w szkołach początkowych kilkoklasowych; dla objęcia takiej posady wymagany jest trzeci egzamin na świadectwo pedagogiczne (certificat d'aptitude pedagogique). Istnieje wreszcie czwarty egzamin, dający prawo do objęcia posady w wyższych szkołach elementarnych lub w seminarjach, i piąty najwyższy na posady inspektorów szkół i dyrektorów seminarjów. Skutkiem tej różnorodności egzaminów i seminarja francuskie mają program rozmaity: jedne, zwane poprostu *écoles normales*, przygotowują do egzaminów na nauczycieli szkół początkowych, inne, mieniące się *écoles normales supérieures*, przygotowują nauczycieli szkół średnich i seminarjów. Wszystkie te seminarja są przeważnie szkołami ogólnie kształcącemi; pedagogika gra w nich rolę bardzo podrzędną: gdy w Prusach przeznaczają tygodniowo 9 godzin na pedagogikę i 9 na sztukę nauczania w połączeniu z ćwiczeniami praktycznemi, a w Saksonji 14 na pedagogikę i 8 na sztukę nauczania, we Francji wszystko to razem zajmuje w ogólnym planie tylko $3^1/_2$ godziny tygodniowo; gdy zaś zwrócimy uwagę, że prawo prowadzenia nauki z małemi dziećmi posiadają już osoby, które rok tylko przebyły w seminarjum, musimy dojść do wniosku, że nauczanie początkowe, będące przecież podwaliną całej dalszej nauki, nieraz spoczywa w ręku ludzi bardzo mało przygotowanych do swego zawodu.

W Anglji przygotowanie nauczycieli opiera się głównie na praktyce w szkole. Chłopiec lub dziewczyna w wieku lat 13—16 może zostać praktykantem;

praktykant taki kształci się pod dozorem nauczyciela wykwalifikowanego, nauczaniem dzieci w szkole może się zajmować co najwyżej przez połowę czasu szkolnego. Skoro praktykant taki zda przepisany egzamin, do którego nie może być dopuszczonym przed skończeniem lat 15, staje się on t. zw. nauczycielem-uczniem (pupil teacher), który uczy w szkole najwyżej 20 godzin tygodniowo, resztę zaś czasu poświęca na dalsze kształcenie się bądź w tej samej szkole pod kierunkiem nauczyciela wykwalifikowanego, bądź w szkołach wyższych. W tym charakterze pozostaje przez trzy lata, po których dopiero może zdać egzamin nauczycielski najwcześniej w 19-ym roku życia; skoro go zda pomyślnie, otrzymuje świadectwo nauczyciela pomocniczego (assistant teacher) lub nauczyciela wykwalifikowanego tymczasowo. Z takim świadectwem dopiero może wstąpić do seminarjum, gdzie kurs jest tylko dwuletni, i po jego ukończeniu otrzymać dyplom *nauczyciela wykwalifikowanego*. Takich nauczycieli jest w Anglji stosunkowo niewielu, co sprawia, że znaczna część nauczania w szkołach początkowych spoczywa w rękach ludzi bardzo mało przygotowanych, często w rękach kilkonastoletnich dziewcząt i chłopców, którzy sami potrzebują kierunku i wychowania; ale ten system wiąże się z całym charakterem i zapatrywaniami Anglików: we wszystkich zawodach wyżej oni cenią praktykę od teorji, skąd pochodzi pewne lekceważenie dyplomów, — dzięki temu jeśli istotnie w szkołach początkowych jest wielu nauczycieli bez patentów rządowych, to z drugiej strony dyplom nauczyciela wykwalifikowanego może być unieważniony, jeżeli nauczyciel taki okazałby się niezdolnym w praktyce. Jest to jednak ostateczność; ministerjum przed jej zastosowaniem powinno zawiadomić nauczyciela o czynionych

mu zarzutach i „użyć wszelkich możliwych środków, umożliwiających mu poprawę“.

W państwach skandynawskich znajdujemy z różnemi odmianami metodę pośrednią między systemem niemieckim a angielskim. Od nauczyciela wymaga się tam ukończenia seminarjum i odpowiedniego egzaminu, zawierającego część teoretyczną i praktyczną; ale ten egzamin jest jedynym:—stałą posadę otrzymuje nauczyciel po pewnym czasie praktyki w szkole, na stanowiska zaś kierowników szkół bywają wybierani nauczyciele, którzy okazali już biegłość w swym zawodzie w ciągu kilku lat pracy. Od nauczycieli dzieci młodszych ustawa wymaga mniejszego przygotowania naukowego niż od nauczających w wyższych klasach szkół początkowych: stosownie do tego istnieją seminarja niższe o kursie jednorocznym i wyższe trzyklasowe lub czteroklasowe; jedne i drugie zajmują się przeważnie pedagogiką, gdyż wykształcenie ogólne otrzymują nauczyciele w szkołach średnich, do seminarjów też wstępuje młodzież starsza, niż w innych krajach, bo licząca co najmniej 18 lat wieku. Wobec rozwiniętego systemu koedukacji w państwach skandynawskich obok seminarjów męskich i żeńskich istnieją też mieszane, a nadto niema ograniczeń co do przyjmowania nauczycielek na wszystkie posady w szkołach początkowych.

W Austrji miejsce nauczyciela szkoły elementarnej otrzymać można według ustawy tylko na podstawie świadectwa, t. zw. matury seminaryjnej; osoby, które nie odbywały studjów w seminarjum, powinny zdać odpowiedni egzamin. Nauka w seminarjum łączy się z praktyką pedagogiczną w t. zw. szkole ćwiczeń; kandydaci zaś z nauki prywatnej muszą po odbyciu egzaminu czas jakiś hospitować w szkole za zezwoleniem rady szkolnej. Po uzyskaniu świadectwa seminaryjnego i dwuletnim pełnieniu pracy nauczycielskiej,

nauczyciele zdają drugi egzamin, zwany kwalifikacyjnym, który daje im prawo do objęcia posady w szkołach pospolitych. Od nauczycieli szkół wydziałowych wymaga się innego jeszcze egzaminu kwalifikacyjnego, który tym się wyróżnia, że wprowadzono tu pewną specjalizację; wszystkie przedmioty, wykładane w szkole wydziałowej, podzielone są na trzy grupy—każdy nauczyciel wybiera sobie jedną z nich i zdając z niej egzamin, otrzymuje świadectwo na nauczyciela danej gałęzi wiedzy. Świadectwo nauczyciela szkół wydziałowych wystarcza do objęcia posady kierownika lub dyrektora. Kwalifikowaniem nauczycieli zajmują się osobne komisje egzaminacyjne. W Galicji komisje takie istnieją tylko w Krakowie i we Lwowie. Niekiedy nauczyciel, posiadający świadectwo kwalifikacyjne, może być zniewolony do powtórzenia już odbytego egzaminu, jeśli wyniki jego pracy okażą się niezadowalające.

Pomimo tych surowych przepisów w Austrji, a przedewszystkim w Galicji, znaleźć można po szkołach bardzo wielu nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielek, bez przygotowania zawodowego. Dzieje się to skutkiem niechęci do zawodu nauczycielskiego, którą objawiają zwłaszcza mężczyźni; ilość osób, które ukończyły seminarja, nie wystarcza, aby obsadzić wszystkie posady po szkołach — stąd za pozwoleniem rady szkolnej krajowej mogą rady okręgowe mianować nauczycieli „tymczasowych", nie posiadających seminaryjnego egzaminu dojrzałości; w najlepszym razie kandydatami na takie posady bywają osoby, które ukończyły pięcio lub sześcioklasową szkołę wydziałową, gdzie w tym celu głównie wprowadzono ostatniemi czasy wykład pedagogiki, ale bywają też kandydatki z dużo mniejszym wykształceniem ogólnym i zawodowym—takie nauczycielki pomocnice w zasadzie pracują zawsze pod kie-

runkiem nauczycieli lub nauczycielek wykwalifikowanych i powinny się przygotować do odpowiedniego egzaminu, ale bądź co bądź przyczyniają się one do obniżenia poziomu nauki w szkole początkowej, na co często narzeka zawodowa prasa pedagogiczna Galicji. O stosunku nauczycieli i nauczycielek wykwalfikowanych do osób, nauczających bez świadectw, dają pojęcie przytoczone przez prof. Buzka liczby za rok szkolny 1902/3. W roku tym było w Galicji:

	Nauczycieli.	Nauczycielek.	Razem.
OGÓŁEM	4582	4832	9414
Posiadało patent do szkół wydziałowych	535	687	1222
Patent do szkół pospolitych i świadectwo dojrzałości	2522	1625	4147
Patent do szkół pospolitych bez świadectwa dojrzałości	601	948	1549
Świadectwo dojrzałości .	815	668	1483
Bez kwalifikacji	109	904	1013

Seminarja nauczycielskie w Austrji równie jak w Niemczech i we Francji zajmują się jednocześnie kształceniem ogólnym i zawodowym, mają kurs czteroletni i przyjmują kandydatów, którzy ukończyli lat piętnaście i zdali odpowiedni egzamin wstępny — co do szczegółów, np. co do świadectw szkolnych, mogących zastąpić ów egzamin, to zachodzą pewne różnice w odmiennych ustawach licznych krajów austryjackich. Zarówno w przepisach ogólnych dla całej Austrji, jak w odrębnej ustawie galicyjskiej, którą prof. Buzek

przytacza w całej rozciągłości, znaleźć można rzeczy bardzo rozumnie pomyślane: szkoda prawdziwa, że tak często np. w Galicji pozostają one martwą literą, której życie kłam zadaje! Jak szeroko np. zakreśla zadania seminarjów statut organizacyjny z roku 1886! Przytoczymy je dosłownie z dzieła prof. Buzka dla użytku tych, którzy o podniesieniu i dobrym zorganizowaniu naszego szkolnictwa myślą poważnie: „Seminarja powinny być nietylko szkołą, dającą swym uczniom podstawy wykształcenia zawodowego, ale i ośrodkiem postępu szkolnictwa ludowego dla całej okolicy. W tym celu powinny władze szkolne ułatwić i popierać we wszelki możliwy sposób łączność między seminarjami a szkołą ludową. Za zezwoleniem dyrektora wolno nauczycielom publicznych szkół ludowych zwiedzać seminarja i na odwrót nauczyciele seminarjów moga przysłuchiwać się udzielaniu nauki w publicznych szkołach ludowych. Seminarja powinny urządzać wystawy publiczne środków naukowych, powinny ogłaszać co trzy lata publiczne sprawozdania, utrzymywać ożywione stosunki z innemi seminarjami. Nauczyciele seminarjów powinni zajmować się ciągle sprawami szkolnictwa i wychowania, znać dokładnie literaturę pedagogiczną i uzupełniać ciągle swe wykształcenie ogólne, fachowe, pedagogiczne i metodyczne“. Nauka w seminarjach jest bezpłatna; nadto ubodzy a zdolni kandydaci otrzymują stypendja, które w Galicji w pewnej części pokrywa skarb państwa, głównie zaś fundusze krajowe. Według ustawy z roku 1883 w seminarjach zarówno męskich, jak żeńskich, wykładane są następujące przedmioty: religja, pedagogika wraz z ćwiczeniami praktycznemi, język wykładowy (ojczysty), gieografja, historja naturalna, fizyka, historja, matematyka, kaligrafja, rysunki wolnoręczne, gimnastyka. Seminarja męskie tym się różnią od żeńskich, że wykład historji

i matematyki jest nieco obszerniejszy, nadto istnieje w nich wykład rolnictwa i wogóle gospodarstwa wiejskiego; w żeńskich natomiast wszędzie są wykładane t. zw. roboty kobiece, gdyż od nauczycielek szkół pospolitych wymaga się oprócz świadectwa o uzdolnieniu naukowym w zakresie matury seminaryjnej, także kwalifikacji na nauczycielkę robót; w szkołach wydziałowych przedmiot ten prowadzą osobne nauczycielki, które wyłącznie z robót zdawały egzamin. Z seminarjum jest zwykle połączona „szkoła ćwiczeń"; jest to szkółka początkowa dla dzieci, w której wykładają uczniowie wyższych kursów seminarjum pod kierunkiem swych profesorów; takie urządzenie ma na celu przygotowanie ich praktyczne do zawodu nauczycielskiego. Przy seminarjum żeńskim bywa często w tym samym celu ogródek dziecięcy.

Z przeglądu tego widzimy, że dziś już wszędzie uznano potrzebę kształcenia nauczycieli szkół początkowych, choć rozchodzą się jeszcze zdania co do organizacji, programów i metod w seminarjach, o czym z książki prof. Buzka nie możemy nabrać dostatecznego pojęcia. Kto jednak zna spółczesną literaturę pedagogiczną, ten wie, że zarówno w tak wysoce kulturalnych krajach, jak Szwajcarja, której szkolnictwo bywa nam często za wzór stawiane, jak w ubogiej i ospałej Galicji, podnoszą się głosy, żądające wielu zmian zasadniczych w nauce seminaryjnej, aby podnieść poziom wykształcenia naukowego i pedagogicznego nauczycieli. Choćby jednak reforma, której domagają się wszyscy pedagodzy postępowi, została dokonana w całej pełni, seminarjum, jak każda szkoła, nie wyłączając i uniwersytetu, nie może dać wszystkiego; jej obowiązkiem dać tylko niezbędne podstawy wiedzy pedagogicznej i przejąć zapałem dla sprawy wychowania i jej postępu, dla ciągłego doskonalenia teorji i sztuki nauczania, słowem pobudzić nauczy-

cieli do celowego i świadomego samokształcenia. Wynika stąd potrzeba nietylko zakładów specjalnych, przygotowujących młodzież do zawodu nauczycielskiego, lecz i urządzeń, któreby umożliwiły nauczycielom, pełniącym już swe obowiązki, dalsze kształcenie ogólne i zawodowe. Do takich urządzeń należą: specjalne kursa dla nauczycieli bądź w uniwersytecie, bądź poza jego murami, przeważnie jako kursa wakacyjne, bibljoteki pedagogiczne, muzea, wystawy, czasopisma pedagogiczne, a przedewszystkim stowarzyszenia nauczycielskie, które na zebraniach swych, konferencjach i zjazdach mogą poruszać wszelkie sprawy z zawodem pedagogicznym związane. Prof. Buzek o urządzeniach tych w różnych państwach Europy mówi dość pobieżnie, zatrzymując się tylko dłużej nad tym, co w tym kierunku uczyniono dotychczas w Austrji, a i tu nie wspomina np. o urządzanych od lat dwuch kursach wakacyjnych w Cieszynie, gdzie wykładają profesorowie obu wszechnic polskich w Krakowie i we Lwowie, a mówi np. o kursach wakacyjnych dla nauczycielek bez kwalifikacji, mających na celu nie kształcenie właściwe, lecz przygotowywanie w pospiesznym tempie do egzaminów, a te dwa pojęcia należałoby bardzo ściśle odróżniać. Bywają też kursa specjalne przedmiotów, które należą do programu szkoły początkowej a nie są dostatecznie znane ogółowi nauczycieli, jak: nauka zręczności, rolnictwa, sadownictwa i t. p. Bywają wreszcie przy seminarjach *kursa uzupełniające*, na które nauczyciele obowiązani są uczęszczać z polecenia rady krajowej—w takich razach nietylko nauka bywa udzielana bezpłatnie, lecz władza ponosi koszta podróży i koszta utrzymania wysłanych przez siebie słuchaczy. Innym środkiem kształcenia są *konferencje nauczycielskie.* W Galicji odróżniają konferencje nauczycieli jednej

szkoły, odpowiadające naszym sesjom pedagogicznym, od *konferencji okręgowych*, w których uczestniczą wszyscy nauczyciele danego okręgu; na konferencjach takich mogą nauczyciele odczytywać referaty w różnych sprawach pedagogicznych, jak: metody nauczania, środki naukowe, podręczniki, karność szkolna i t. d.—referaty te są później przedmiotem dyskusji. Konferencje takie, odbywające się corocznie, przyniosłyby niewątpliwie więcej pożytku, gdyby nie ich urzędowy charakter; z zasady musi im przewodniczyć inspektor okręgowy, który układa porządek dzienny i musi znać uprzednio treść wszystkich referatów, nadto Rada szkolna często wyznacza z góry tematy, które mają być poruszane na konferencjach okręgowych, i te muszą mieć pierwszeństwo przed wszelkiemi innemi wnioskami. Większą stosunkowo swobodę mają *konferencje krajowe*, w których uczestniczą delegaci, wybrani przez wszystkie konferencje okręgowe; są więc one w swej istocie zjazdami nauczycieli z całego kraju i trwają zwykle po kilka dni. Jakkolwiek obradom przewodniczy też inspektor szkolny krajowy, lecz porządek dzienny układa wydział, wybrany przez konferencję; nadto jeśli konferencja większością dwuch trzecich głosów uchwali nagłość pewnego przedmiotu, rozprawa nad nim musi być rozpoczętą natychmiast. O towarzystwach pedagogicznych bez urzędowego stempla i ich zjazdach prof. Buzek nie mówi w tym miejscu. Co do bibljotek nauczycielskich, zawierających dzieła treści naukowej i pedagogicznej, to według przepisów obowiązujących w Austrji powinny one istnieć w każdym okręgu szkolnym i pozostawać pod zarządem komisji, wybranej przez konferencję okręgową. W Galicji bibljoteki pozostają zawsze pod nadzorem i kontrolą rady szkolnej okręgowej, która rozstrzyga o wyborze dzieł na podstawie wniosków komisji bibljotecznej, liczącej się

zresztą z żądaniami członków konferencji. Wydatki bibljotek nauczycielskich pokrywa w Galicji fundusz szkolny krajowy. W roku szkolnym 1902/3 było we wszystkich bibljotekach okręgowych kraju ogółem 49,278 dzieł w 65,196 tomach, nie licząc 746 atlasów, map i t. p. Z bibljotek tych korzystało w ciągu roku 5808 nauczycieli.

Jeżeli od wartości nauczycieli, od ich wykształcenia zależy głównie wartość szkół, to niemniej dobór dzielnych nauczycieli zależy od warunków materjalnych, jakie ten zawód im gotuje. Z jednej strony młodzież zdolniejsza napływałaby w większej liczbie do zawodu nauczycielskiego, gdyby wynagrodzenie nauczycieli było równe uposażeniu innych pracowników o takim samym a nawet niższym poziomie wykształcenia; z drugiej zaś strony nawet nauczyciele, którzy z prawdziwego powołania zawód ten wybrali, z większą energją i zapałem pełnić będą swe obowiązki, mając choć znośny byt zapewniony, niż wówczas, gdy ich przygnębia ciągła troska o chleb powszedni. Warunki materjalne życia nauczycieli szkół początkowych bywają rozmaite w różnych państwach, a nawet czasem w tym samym państwie różne kraje i prowincje niejednakowe wyznaczają płace; zależy to w znacznej części od ogólnej zamożności kraju: im kraj jakiś jest bogatszy, tym więcej w budżecie swym łożyć może na szkoły, a tym samym i na pensje nauczycieli, naturalnie o ile w parze z zamożnością idzie świadomość pewnych potrzeb kulturalnych. Zwykle też pensja nauczyciela zależy od stanowiska, które zajmuje: posady kierowników szkół bywają wszędzie lepiej płatne, niż posady nauczycieli wykładających, nauczyciele szkół początkowych mniejsze biorą pensje od nauczycieli szkół wydziałowych; przytym pierwotna pensja bywa podwyższana w miarę lat służby tak, że nauczyciele starsi mają

zwykle większe pensje od młodszych. Jeśli te różnice dadzą się poniekąd usprawiedliwić różnicą wykształcenia i doświadczenia pedagogicznego, to inne utrzymują się tylko siłą przesądu, np. w większości państw do tej pory pensje nauczycieli są wyższe niż nauczycielek. Czasami np. we Francji pensje nauczycieli wyznacza i wypłaca państwo; najczęściej jednak nauczyciela opłaca gmina lub inna instytucja, utrzymująca szkołę, państwo zaś pokrywa dodatki do tej płacy zasadniczej, wpływając tym sposobem na pewne polepszenie bytu nauczycieli nawet w krajach bardzo ubogich. Prof. Buzek podaje szczegółowe cyfry co do finansowego położenia nauczycieli szkół początkowych; z tego bogatego materjału podajemy dwie nader charakterystyczne tablice; jedna zestawia pensje nauczycieli szkół początkowych w Anglji, która, jako kraj bogaty, nie potrzebuje na szkołach robić oszczędności; druga takież pensje w blizkiej nam, ubogiej Galicji, która nie może zapewnić swym nauczycielom nawet takich warunków, jakie mają ich koledzy w innych krajach austryjackich, np. w Czechach, na Szlązku i t. d., z tego też powodu podajemy tablicę, przedstawiającą stan w całej Austrji. W Anglji według wykazu z roku 1901/2 przeciętna płaca nauczycieli kwalifikowanych wynosiła 130 funtów szterlingów, co czyni 3120 koron. Znaczne jednak były wahania pomiędzy najniższą i najwyższą płacą: minimum zarówno u nauczycieli jak u nauczycielek wynosiło mniej niż 50 funtów szterlingów, t. j. 1200 koron (około 500 rubli), maksimum zaś u nauczycieli przenosiło 500 funtów szterlingów t. j. 12000 koron—wprawdzie nauczycieli z taką pensją było tylko 3, z których jeden brał nawet 700 funtów szterlingów; u nauczycielek takie maksimum można oznaczyć na 400 funtów szterlingów—pensję taką pobierało ich 13. Znaczna część nauczycieli pełniła swą pracę bezpłatnie (prakty-

kanci, nauczyciele-uczniowie i t. p.) ale takich posad, jak np. w Rosji, gdzie najwyższa pensja wynosi 540 rubli w szkołach miejskich, w wiejskich zaś daleko mniej (np. w gubernji petersburskiej 222 ruble, a w kijowskiej tylko 118), w Anglji nie znają wcale. W Austrji w r. 1900 pensje nauczycieli przedstawiały się, jak następuje:

A. Ile nauczycieli otrzymywało płacę roczną?

KORON	Austrja.	Galicja.	Bukowina.	Szląsk.	Czechy.	Tyrol.	Styrja.	Kraina.
niżej 600	500	160	1	2	9	197	4	32
600–1200	12624	2561	245	227	5352	717	229	90
1200—2000	13671	1160	221	435	5744	205	658	229
wyżej 2000	11768	240	120	407	3789	73	742	111

B. Ile nauczycielek otrzymywało płacę roczną?

niżej 600	1690	1154	1	18	7	422	4	7
600—1200	6989	2355	264	49	1353	672	351	151
1200—2000	3439	347	51	37	969	34	375	76
wyżej 2000	1926	154	13	21	332	20	94	6

C. Przeciętna płaca roczna wynosiła?

Nauczyciele	1639	1083	1430	1782	1541	942	1952	1462
Nauczycielki	1190	811	923	1485	1254	640	1383	1164

Z wykazu tego widzimy, że przeciętna płaca nauczyciela w Galicji jest prawie trzy razy mniejsza niż takaż płaca nauczycieli w Anglji, przeciętna zaś pensja nauczycielki galicyjskiej mniej więcej $2^1/_2$ niższa od pensji nauczycielki angielskiej, nadto pensje nauczycieli galicyjskich są niższe niż we wszystkich krajach austryjackich prócz Tyrolu, gdzie uposażenie nauczycieli jest jeszcze gorsze — przeciętna płaca na Szlązku

i w Czechach, jakkolwiek nie dorównywa pensjom nauczycieli w Anglji jest znacznie lepsza od warunków materjalnyeh naszych braci w Galicji. W związku z temi warunkami pozostaje sprawa zabezpieczenia bytu na starość nauczycielom, którzy już z powodu podeszłego wieku i upadku sił nie mogą pracować w szkole, a także zabezpieczenia losu wdowom i sierotom po zmarłych nauczycielach. I tę sprawę rozstrzygają rozmaicie. W niektórych krajach, np. w Anglji, Norwegji i większości kantonów szwajcarskich, emerytura rządowa nauczycieli ma zastosowanie tylko w razach wyjątkowych; zwykle tam nauczyciele ubezpieczają się na życie dla zapewnienia pewnego zasiłku rodzinie, albo składają swe oszczędności w kasach samopomocy, zakładanych przez różne stowarzyszenia nauczycielskie. W innych krajach przeciwnie wszyscy nauczyciele szkół publicznych mają prawo do emerytury; ale w tym celu strąca im państwo pewien procent pobieranej płacy na rzecz kasy emerytalnej — czasem tylko, np. w Prusiech, państwo i związki szkolne pokrywają wszystkie wydatki kas emerytalnych, gdy nauczyciele nie uiszczają żadnych opłat. Wysokość emerytury, zależna od ilości lat służby, bywa rozmaitą w stosunku do pobieranej pensji; zwykle najniższą emeryturę przyznają po 10 latach służby, najwyższą zaś, t. j. równającą się ostatniej pensji, w chwili, gdy ilość lat pracy lub wiek uprawnia nauczyciela do przejścia w stan zupełnego spoczynku. W Danji za chwilę taką uważany jest dopiero 70 rok życia, a w większości krajów niemieckich lat 65 lub 40 lat służby; we Włoszech i we Francji nauczyciele mają te prawa już po 25 latach pracy lub po ukończeniu lat 55 życia. W Galicji, podobnie jak w innych krajach austryjackich, nauczyciel ma prawo do emerytury w ilości $^1/_4$ jego pensji po 10 latach pracy, za każdy rok dalszy dodaje się

jeszcze $^1/_{40}$ tej pensji; po wysłużeniu lat 35, a jeśli przekroczy rok 60-ty życia, już po latach 30 otrzymuje prawo do pełnej emerytury. Pozornie więc jest w korzystniejszym położeniu od nauczycieli w innych krajach, gdyby nie to, że pensja jego normalna jest, jak widzieliśmy, o wiele niższa! O ile nauczyciel przeszedł w stan spoczynku przed wysłużeniem lat 10-ciu, niema prawa do emerytury, tylko jednorazowo otrzymuje t. zw. *odprawę*, t. j. zwykłą pensję za pewien przeciąg czasu, najwyżej jednak za $1^1/_2$ roku—tylko nauczyciel, który utracił wzrok lub zmysły, otrzymuje emeryturę w ilości $^1/_4$ pensji, pomimo że nie wysłużył jeszcze lat 10-ciu. Wdowy po nauczycielach, zmarłych przed ukończeniem 10-ciu lat służby, otrzymują odprawę: po tych, którzy pracowali lat 10 lub dłużej, emeryturę w ilości $^1/_3$ pensji nieboszczyka; wdowy po nauczycielach emerytach nie mogą otrzymywać więcej nad to, co pobierali ich mężowie po wyjściu do emerytury. Sieroty po zmarłych nauczycielach otrzymują pewien zasiłek do ukończenia lat 20 lub do chwili, gdy zyskają inne jakieś utrzymanie. Pensja jednak wdowy wraz ze wszystkiemi dodatkami dla dzieci nie może przenosić $^1/_2$ ostatniej płacy męża.

Obok położenia materjalnego, które, jak widzieliśmy, nie przedstawia się nigdzie zbyt różowo, ważną rolę w warunkach życia nauczycieli odgrywa ich położenie moralne, a w szczególności stosunek do władz szkolnych. Pedagogika wymaga od nauczyciela-wychowawcy, od nauczyciela kierownika młodzieży, głębokiego przejęcia się doniosłością swego zadania i w imię tego żąda nieraz poświęcenia własnych upodobań dla dobra młodego pokolenia, dla lepszej przyszłości narodu. Ale to wymaganie nie może być przykrym dla człowieka ożywionego jakąś ideą wyższą nad chęć zarobku; powinnoby ono odstraszyć tylko ludzi, nie nadających

się absolutnie do zawodu pedagogicznego, lecz za to nauczycielom z powołania przypina skrzydła do ramion, wlewając w serce nowy zapał z dniem każdym. A przecież często ci najlepsi i najzdolniejsi gorzko musza narzekać na swój zawód nie z powodu wymagań pedagogiki, lecz z powodu rozporządzeń i ograniczeń ze strony władz szkolnych, które, nie poprzestając na kontrolowaniu pracy pedagogicznej nauczyciela, wtrącają się w sposób dotkliwy do jego przekonań osobistych, a nieraz i do szczegółów życia prywatnego. Takich zaś rozporządzeń bywa sporo we wszystkich krajach z wyjątkiem może liberalnej Anglji, szanującej swobodę osobistą każdego obywatela. W Prusiech nauczycielom nie wolno należeć do stowarzyszeń o charakterze politycznym, a nawet wkłada się na nich obowiązek popierania usiłowań rządu — np. w rejencji gdańskiej według rozporządzenia z r. 1898 za karygodne uważa się gdy, nauczyciel lub jego rodzina rozmawia w domu po polsku, gdy dzieci jego słuchają polskich nauk, przygotowując się do sakramentów, gdy przy wyborach głosuje na Polaka, a nawet, gdy chcąc uniknąć przykrej sytuacji, powstrzymuje się zupełnie od głosu. Za podobne „przestępstwa“ nauczyciel tymczasowy może być wydalony natychmiast, do stałego zaś bywają stosowane różne t. zw. kary dyscyplinarne (nagana, upomnienie, kary pieniężne), a wreszcie wydalenie na podstawie przeprowadzonego śledztwa. Różne władze są do tego uprawnione—np. w Rosji, gdzie są ziemstwa, o wydaleniu nauczycieli „niebłagonadieżnych“ orzeka dotąd rada szkolna powiatowa, a tam, gdzie ziemstw nie było, np. w Królestwie Polskim, nauczyciel dyrekcji naukowej sam posiadał prawo wydalania nauczycieli, których wpływ uważał za szkodliwy; we Francji „upomnień“ udziela inspektor akademji, nagan inspektor

akademji na wniosek rady szkolnej departamentu; taż rada wraz z inspektorem może zarządzić wydalenie nauczyciela — od wyroku tego jednak nauczyciel może apelować do ministerjum. W Austrji i Galicji wśród obowiązków nauczyciela znajdujemy następujące: 1) Konieczność zawiadamiania kierowników szkoły, a w szkołach jednoklasowych radę szkolną miejscową o każdej chorobie lub wyjeździe — taż rada udziela urlopów zwłaszcza dłuższych. 2) Nauczycielowi nie wolno używać dzieci szkolnych do żadnych zajęć, mających na celu jego korzyść lub wygodę. Zabrania mu się też *urządzania wszelkich składek na jakiekolwiek cele bez zezwolenia rady szkolnej*. 3) Nauczycielowi nie wolno pod żadnym warunkiem nadużywać szkoły i stanowiska swego „do jakichkolwiek agitacji społecznych, politycznych, religijnych lub narodowościowych“. W przysiędze służbowej nauczyciel zobowiązuje się, że nie będzie należał do żadnego stowarzyszenia *zagranicznego* w celach politycznych. Nie wolno nauczycielom brać udziału w odbywających się zagranicą kongresach, wystawach, posiedzeniach nauczycielskich bez uprzedniego pozwolenia *politycznej* władzy krajowej. Według prawa z r. 1885 „nauczyciel nie powinien w sposób uderzający w oczy brać udziału w walkach stronnictw politycznych, czy to zajmując się zbieraniem głosów, czy też występując w roli szermierzy politycznych“. W Austrji też bywają stosowane do nauczycieli kary dyscyplinarne, a mianowicie: 1) nagana ze strony okręgowego dozorcy szkolnego, 2) cofnięcie dekretu, zatwierdzającego nauczyciela, 3) przeniesienie na gorszą posadę, 4) wydalenie ze służby, 5) wydalenie z zawodu nauczycielskiego. Sposób stosowania tych kar bywa zresztą rozmaity w różnych krajach austryjackich, jak są one jednak dotkliwe, a jak niesłuszne nieraz, o tym łatwo się przekonać każdemu,

kto zna stosunki galicyjskie, bodaj ze sprawozdań w pismach pedagogicznych, które raz poraz podają jaskrawe obrazki niedoli nauczycielskiej. Bardzo pouczającą jest dla nas rzeczą rozpatrzenie tego rozdziału, abyśmy, w razie autonomji szkoły polskiej w Królestwie, mogli na mocy tych przykładów określić sobie jasno atrybucje, jakie władza szkolna w kraju konstytucyjnym wobec szkoły, opartej na zasadach spółczesnej pedagogiki, mieć może i powinna, a do czego wtrącać jej się nie należy. Podobne znaczenie posiadają też dla nas zawarte w ostatnim ustępie tego rozdziału wiadomości o *mianowaniu nauczycieli*, które w niektórych krajach spoczywa całkowicie w rękach władz rządowych, gdy w innych należy do gminy czy instytucji utrzymującej szkołę; czasem zaś jedne i drugie czynniki biorą w tym udział—np. w Niemczech mianują nauczycieli władze rządowe, ale niektóre gminy i osoby prywatne ograniczają ich atrybucje, gdy posiadają prawo t. zw. prezenty, t. j. przedstawiają swych kandydatów, a władza tylko ich zatwierdza; Księstwo Poznańskie jednak takiego prawa nie posiada — tam nauczycieli wyłącznie mianuje rząd. Inaczej się dzieje w Szwajcarji w kantonie zurichskim: tam nauczyciela wybiera ludność gminy przez głosowanie powszechne na lat 6, po których zbiera się ponownie, aby go zatwierdzić na następne sześciolecie. W Austrji, a w szczególności w Galicji odróżniają 3 przypadki: 1) Jeżeli obowiązek utrzymania pewnej posady posiada prawo prezenty, to rada szkolna mianuje nauczycieli na podstawie opinji czynników, uprawnionych do przedstawienia kandydatów—do czynników takich należą osoby prywatne, korporacje, gminy lub instytucje, utrzymujące szkołę. W Galicji jednak prawo prezenty posiadało tylko 49 szkół. 3) Najczęstszym jest wypadek, gdy nauczyciela mianuje rada szkolna krajowa na pod-

stawie terna, ułożonego przez radę szkolną okręgową na mocy opinji rady szkolnej miejscowej. Rada szkolna krajowa musi naznaczyć jednego z trzech podanych sobie kandydatów; w ważnych tylko wypadkach odrzuca wszystkich trzech i wymaga nowego terna. Tu więc ostatnią instancją jest centralna władza szkolna, ograniczona jednak przez władze miejscowe. Jaki sposób mianowania jest najwłaściwszy? Nad tym należałoby się dobrze i gruntownie zastanowić. Prof. Buzek od siebie taką wyraża opinję: „W ogólności należy zaznaczyć, iż najskuteczniej ochroni się szkołę ludową od wpływów politycznych państwa wtenczas, jeżeli prawo mianowania nauczycieli będzie przysługiwało obywatelskim czynnikom miejscowym t. j. zwykle gminom. Jeśli oprócz tego przyzna się państwu prawo badania, czy mianowani przez gminę nauczyciele posiadają kwalifikacje w ustawach określone, nie będą nauczyciele, przez gminy mianowani, ustępować pod względem uzdolnienia nauczycielom, mianowanym przez organy rządowe".

Sprawą tą, dotyczącą stosunków nauczycielskich, kończy prof. Buzek swe dzieło, zapowiadając nadto w zakończeniu, że nie będzie to ostatnie jego studjum z zakresu szkolnictwa, gdyż zamierza przedmiot ten opracować wszechstronnie, uwzględniając już nietylko szkolnictwo początkowe lecz średnie i wyższe. A my ogarniając całość książki, której materjału niepodobna nam było w tym artykule wyczerpać, powtarzamy to, cośmy powiedzieli we wstępie: dzieło prof. Buzka porusza mnóstwo spraw żywotnych, nad któremi może i powinna rozwinąć się dyskusja; może zakwestjonowalibyśmy słuszność niektórych jego poglądów pedagogicznych, ale wartość jego główna spoczywa w pracowitym zebraniu i zestawieniu materjału faktycznego; jest to niezwykłe u nas, budzące prawdziwy podziw

i szacunek dla pracy autora, dzieło źródłowe, jeśli więc dłużej zatrzymaliśmy się nad nim, to z tą jedynie myślą, aby do tego źródła zwrócić tych wszystkich, którzy o organizacji nowego szkolnictwa polskiego myślą poważnie i nie szumnym frazesem lecz rozległą wiedzą i czynem wytrwałym budować będą gmach przyszłej początkowej szkoły polskiej!

Aniela Szycówna.

Przyczynki do budowy naszego szkolnictwa.

Na niezbadanych drogach ewolucji społecznej, wskutek splotu sił przez nikogo do niedawna nie przepowiadanych, ani przeczuwanych, nastała, zdaje się, uroczna chwila budowania polskiego szkolnictwa.

Wprawdzie nikt nie wie jeszcze, kiedy i jakiemi drogami ster sprawy tej, może najważniejszej dla istnienia i dalszego rozwoju narodu, przejdzie w jego ręce, wprawdzie dzisiejsza „polska“ szkoła prywatna powstała jakby widmo złowrogie szkolnictwa nieuporządkowanego, aby już w mgławych czasach obecnych zadać skazę możliwie największą przyszłemu idealnemu obrązowi naszego szkolnictwa. Nikt jednak nie wątpi, że minione już powrócić nie może, że dzisiejsze jak dręczące widziadło za chwilę rozwiać się musi w rzeczywistości szczerej i że jutro kryje w sobie zaród wielkich prac twórczych, a w tej liczbie nowy od fundamentów aż do szczytów i z nowego trwałego materjału zbudowany gmach naszego szkolnictwa. W tym tedy przededniu, gdy jeszcze okres gorącej roboty nie przyszedł, czas jest wielki na szkicowanie planów oraz kreślenie zarysów zewnętrznych i wewnętrznych przyszłej budowy.

Aż do ostatnich czasów społeczeństwo nasze było najzupełniej usunięte od spraw szkolnictwa. Te ro-

dzime siły pedagogiczne, które po za udzielaniem lekcji prywatnych po domach miały możność zajęcia stanowisk nauczycieli szkolnych, z góry musiały się pogodzić z przeznaczeniem mniej więcej bezdusznego wykonywania urzędowych przepisów i wskazań skrupulatnie na miejscu pielęgnowanych i przestrzeganych. Trzeba wobec tego podziwiać i darzyć szczególniejszym uznaniem takich z pośród tych ludzi, którzy w atmosferze bezwoli zdolni jednak byli hodować pedagogiczne zasady i pojęcia i żywić pedagogiczne ideały. Jeżeli jednak to teoretyzowanie, będące właściwie pieszczeniem niedającego się prawie zastosować ideału, było możliwym u ludzi niezdolnych zagrzebać się w beznadziejnym mroku rzeczywistości, to jednak inna strona sprawy: organizowanie, budowa szkolnictwa, w znaczeniu życiowego wypracowywania spójnego i wszechstronnego systematu szkoły narodowej przy braku realnych po temu warunków pozostała u nas w zupełnym zaniedbaniu. Nie można mówić o jakimś czynie w tej mierze ze strony naszych pensji żeńskich, z konieczności wzorowanych na modłach prawnych i chyba jako szczególną przynętę szwarcujących rozmaite nowinki z wyrachowaniem, aby boże broń nie obrazić utartej opinji. Szkoły męskie, handlowe i prywatne całkowicie poddane zarządowi wewnętrznemu urzędników rosyjskich—dyrektora i nauczycieli rosjan [1])—nie stanowiły pola do rozwoju naszych zdolności organizacyjnych i twórczości pedagogicznej. Taki stan rzeczy wywołał z natury swojej to następ-

---

[1]) Szkoła handlowa warszawska do ostatnich czasów posiadała ciało kierownicze złożone z dyrektora i zatwierdzonych gospodarzy klasowych, któremi byli wyłącznie rosjanie, nauczyciele języka rosyjskiego etc.

stwo, że kiedy chodzić zaczęło o wszechstronny czyn twórczy na polu szkolnictwa, o czyn nasz samodzielny, okazało się, że wszyscy zabierający głos w sprawie szkolnej mówią o programach i planach przedmiotów, metodach wykładu nauk i postępowania z młodzieżą, czyli wychowaniu, o psychologji dzieci i mnóstwie rzeczy ważnych w wewnętrznym życiu szkoły, natomiast nikt prawie nie zajmuje się kwestją całokształtnej budowy przyszłego szkolnictwa, charakteru szkół, roli w nich nauczycieli i społeczeństwa, czy to w osobach rodziców, czy opodatkowanych obywateli. Jak w różnych innych sprawach rewolucję obecną obchodzących, tak też i w sprawie szkolnictwa z zimną krwią oczekuje się jakiejś władnej ręki, która dźwignie cały niezbędny gmach z niczego swą wolą i... powie pięknie rozprawiającym, a nawet zaciekle kłócącym się marzycielom:—„oto jest. Tu możecie pracować, ale oto granice i szranki, które ustanawiam. Żeby mi ich nikt nie przekroczył!“ A skoro tak się stanie, gdzież się podzieje czyn społeczny i owa powódź myśli w sprawie szkoły wypowiadanych, jeżeli jej ów twórczy mąż uwzględnić lub uznać nie zechce?

Przyszłe szkolnictwo polskie posiada, jak każda rzecz zresztą, dwie strony: zewnętrzną materjalno organizacyjną i wewnętrzną — sprawę metod pedagogiczno-dydaktycznych. W artykule obecnym chcemy zająć się specjalnie tą pierwszą stroną.

Kiedy się miało u nas a i w Rosji pod koniec starej szkole, kiedy zbawczą deską ratunku wśród nieznośnego bezwładu wydało się nagle wszystkim na wszystkich polach, a więc i na polu szkolnictwa społeczeństwo, zaszło parę zjawisk niezmiernie dla tego czasu charakterystycznych. Jednym z nich było wystawienie żądania, aby ciało nauczycielskie

(rady pedagogiczne) miało większy wpływ na bieg rzeczy w szkole, a drugim i jeszcze oryginalniejszym było odwołanie się do społeczeństwa czyli rodziców w sprawach szkolnych. To pierwsze po dziś dzień w pełni nieurzeczywistnione żądanie wykazało pretensje nauczycielstwa do decydującej roli w szkolnictwie, to drugie było przyznaniem się tych samych pedagogów do bankructwa.

Rzecz dziwna, że przyznanie się to pod wpływem haseł zaczynającej się rewolucji nie zostało ocenione jako takie, ale przeciwnie ogłoszone, jako ogromny postęp, jako jedyny uniwersalny środek na niedomagania szkoły.

Parę konferencji rodzicielsko - szkolnych u nas, a zwłaszcza liczne takież doświadczenia w Rosji wykazały wprawdzie, że nawet tam, gdzie władze szkolne nie chciały, lub nie zdołały pofałszować odpowiednio do głównego celu — zdobycia sankcji społecznej dla status quo — składu osobistego konferencji, gremia rodzicielskie okazały się bardzo dalekiemi od wysokości zadania, niekompetentnemi w sprawach szkolnych, sankcjonującemi wszystko sobie przedłożone i zdolnemi odkazić szkoły z najpierwotniejszych resztek pedagogji. Ale wiara w „środek uniwersalny“ — w społeczeństwo — była tak wielką, że wzorem Milla, tłumaczącego pozorną niższość kobiet, przypisano takie rezultaty długoletniemu brakowi łączności między szkołą a rodziną i społeczeństwem i dalej snuto sny różowe o zbawczości udziału rodziców w radach szkolnych. Bezgranicznie przesadne pojęcie wolności urobione w prostym następstwie niesłychanego jej braku do ostatnich czasów na każdym kroku, wielkie a zdające się nie ulegać zaprzeczeniu rozumienie o prawie społeczeństwa do wykonywania tej wolności umacniały bardziej jeszcze niezachwiane uznanie tezy, że społe-

czeństwo i rodzice powinni decydować w sprawach szkolnych. I nikt nie dostrzegał, że jest to tylko rewolucyjne potwierdzenie i uznanie hypotezy, że każdy obywatel jest z urodzenia pedagogiem, a co więcej, wie, jak chować należy młode pokolenie w interesach społeczeństwa.

Tymczasem szkoła dotychczasowa nie znała ani wpływów społeczeństwa, ani wpływów pedagogji czystej i naukowej, lecz pozostawała jedynie pod przemożnym kierunkiem i władzą biurokratycznego rządu, organizującego i prowadzącego szkolnictwo krajowe, jako wyborne narzędzie do odsiewania z narastających pokoleń najbardziej biurokratyczno - kancelaryjnych dusz, które potem życie całe przyczyniać się będą do zachowania istniejącego odwiecznego porządku i odrzucania wszystkiego, co mogłoby dzięki wykształceniu i stanowisku wpłynąć kiedyś tak lub inaczej na rozsadzenie zmurszałej budowli. Pedagogowie pozostawali skrupulatnie dozorowanemi biurokratycznemi funkcjonarjuszami szkoły, a rodzice i społeczeństwo masą, wdzięczną za uwolnienie ich od obowiązków kształcąco-wychowawczych i za danie społeczeństwu „światłych“ obywateli.

Teraz, kiedy stoimy przed pracą zbudowania naszego własnego szkolnictwa, zapytać się należy, kto będzie w nim gospodarzem? Czy znowu jakaś biurokracja, tym razem już „nasza własna“, wprowadzając wszędzie „nasz polski“ porządek, wzniesie twórczym wysiłkiem gmach szkolnictwa? Czy przeznaczeniem jego będzie hodowanie przyszłych obywateli wyłącznie w tego „naszego“ porządku kulcie, nie bacząc na to, czy znajdą w nim uwzględnienie najszersze interesy najszerszych warstw narodu? Czy przyszły gmach szkolnictwa będzie wiódł naród w przyszłość drogą postępu i rozwoju, lub też będzie się może tylko silił zapewnić władzę i dobrobyt pewnym sferom lub kli-

kom? Czy też może ma rządzić w szkolnictwie przyszłym samo społeczeństwo, to panaceiczne zbiorowisko, radzące najlepiej wszelkim własnym niedomaganiom? Czy gospodarować w nim będą wszelacy przedsiębiorcy od czapek wielobarwnych i uzurpowania wielkich imion, lub gromady miejskie i miasteczkowe przez wybranych ad hoc obywateli o wykształceniu elementarnym, którzy o społeczeństwie, jego rozwoju i przyszłości, o dziecku i jego psychologji nie tylko nigdy nie myśleli, ale nawet pojęć tych nie odróżniają?

Czy też może w naszej przyszłej szkole gospodarzem będzie zawód nauczycielski polski odpowiednio przez społeczeństwo wykształcony i uznany, rozumiejący ile potrzeby tego społeczeństwa, tyle też duszę dziecka i jej sferę życiową, przygotowany do pełnienia czynności wychowawczych i pedagogicznych w sposób najodpowiedniejszy?

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że z trzech czynników, które dotychczas działały lub rościły pretensje do działalności w szkolnictwie, stan nauczycielski jest jedynie kompetentny i jedynie wykwalifikokowany. Żywiąc wiarę w dobro natury ludzkiej, w jej poczucie odpowiedzialności, w jej żądność czegoś coraz lepszego i wyższego, możnaby z czystym sumieniem chyba zdać sprawę wychowania publicznego w ręce stanu nauczycielskiego, gdyby życie spółczesne można już było uwolnić od polityki i jej wpływów, od wymagań natury państwowej, wyznaniowej i t. d. Ale nawet istnienie takich względów i konieczność udzielenia im do czasu prawa obywatelstwa w szkole nie zmieniają bynajmniej zasadniczego faktu, że jedynie odpowiedzialnym za wychowanie młodych pokoleń powinien być zawód nauczycielski. Winien się on jedynie liczyć z wymaganiami i potrzebami czasu i swego społeczeństwa i wytwarzać ludzi

przedewszystkim zdolnych do czynu, bogatych w cnoty ludzkie i obywatelskie, a uzbrojonych do walki o indywidualność swoją i swego narodu, dopóki wąlka ta będzie potrzebną. Za taki charakter szkolnictwa, jedynie konieczny ze stanowiska narodu i państwa, stan nauczycielski odpowiedzialnym być powinien przed swoim rządem i przed reprezentacją społeczną. Pedagog sprzeniewierzający się zasadzie wpajania w młodzież najwyższej miłości dla kraju, świadomości potrzeby złożenia najwyższej ofiary na ołtarzu jego pomyślności możliwie bez ukrzywdzenia innych — nadal nie może brać udziału w wychowywaniu młodych pokoleń. Oto jedyna naczelna zasada polityki — wprawdzie nie spółczesnej — która może figurować wśród zadań szkoły.

Jeżeli zgodzimy się na to, że nie biurokracja krajowa i nie tłumy rodziców lub płatników podatku szkolnego decydować mają o pedagogji szkoły i budowie szkolnictwa, tylko krajowy stan nauczycielski, to należy się zastanowić nad tym, czym jest stan nauczycielski obecnie i czym być powinien, jeśli ma z czasem zająć stanowisko doniosłe i odpowiedzialne.

Do ostatnich czasów nauczyciel polski otrzymywał, a i dziś jeszcze otrzymuje święcenie pedagogiczne zawodowe z rąk biurokratycznego urzędu min. ośw. w postaci t. zw. świadectw nauczycielskich różnego stopnia, otrzymywanych czy to na skutek egzaminu wykazującego pewien stopień wiedzy, czy też na skutek odbycia wykładu próbnego gwoli wykazaniu znajomości języka rosyjskiego—gdyż o nic innego przy tym nie chodzi—jeżeli skończył wyższy zakład naukowy. Tak czy owak, wykazanie pewnego zasobu wiadomości czyli stopnia wykształcenia ogólnego i specjal-

nego wystarcza do otrzymania święceń na pedagoga, o ile się jest naturalnie prawomyślnym politycznie. Jeżeli tę procedurę porównamy z procedurą niezbędną do zajęcia odpowiedniego stanowiska w zawodach innych, procedurą umożliwianą dopiero przez patent lub dyplom np. w zawodzie prawniczym (praktyka pomocnicza), lekarskim (praktyka kliniczna i szpitalna, wreszcie asystentura przy wziętym lekarzu), z podrzędnemi stanowiskami młodych inżynierów, zanim się nie zdołają wykazać i wybić, wreszcie przechodząc do fachów wytwórczości rzemieślniczej lub posługi społecznej, gdzie dopiero nabranie wprawy i pewnej rutyny oraz obeznanie się z rodzajem pracy daje tytuł fachowego pracownika, czeladnika lub majstra, to przyjść musimy do wniosku, że zawód nauczycielski pod względem łatwości poświęcenia mu się należy do uprzywilejowanych. Min. oświaty pozostaje aż dotąd na tym stanowisku, co całe społeczeństwo a nawet rewolucja, mianowicie, że każdy jest urodzonym pedagogiem i dość posiąść pewną sumę wiedzy, aby nie otwierając ani jednej książki pedagogicznej, nie mając pojęcia o tym, czym jest dziecko, czego wymaga i jak z nim postępować należy, nie troszcząc się o to, co przemyślała ludzkość po dziś dzień w sprawie wychowania swoich pokoleń, ani o to jakie cele i zadania wychowanie dziś posiada, oraz jakie ku nim wiodą drogi — stać się mistrzem i mentorem paruset nieraz dzieci, do spółki z tej samej wartości mistrzami.

Tym sposobem rzec można, że uświadectwowany nasz stan nauczycielski bez wyjątków posiada w zaraniu swej działalności zaledwie ogólno ludzkie kwalifikacje pedagogiczne z zabarwieniem jedynie indywidualnym, i że tym sposobem stanowi gienetycznie zaledwie drobną część wielkiej falangi naszych nauczycieli. Albowiem nauczycielstwo jest wszak u nas najpierwszym

zawodem, którego ima się uczeń gimnazjum, student uniwersytetu i pensjonarka przed i po ukończeniu pensji, skoro tylko znajdą się w mniejszej lub większej potrzebie zarobkowania. Powołanie jest tu tak łatwe, tak niewiele kosztuje wyrecytować lub przesłuchać odpowiedzi z zakresu przedmiotów, których się ledwieco lub niedawno nauczyło, zwłaszcza, gdy nawet sprawiane czasem przez niesforne dzieciaki przykrości są pozostawiane do załatwienia rodzicom, że pozostaje ono na długi czas fachem, a często, jeśli się zwłaszcza noga na innych polach pracy powinie, i na zawsze. Przyznać potrzeba, że pedagogów z zamiłowania, z prawdziwego a głębokiego powołania, pedagogów wytworzonych już w czasie działalności „opatentowanej“ posiadamy względnie bardzo nielicznych. Rzesze zaś nasze nauczycielskie są to statyści pedagogiczni lub pomazańcy z bożej łaski nie mający pojęcia o tym, na co dostali pomazanie.

Oczywista rzecz, że stan nauczycielski w tak nieuporządkowanej postaci nie odpowiada zgoła w całości swej ani wielkości zadania, polegającego na stworzeniu całkowitego szkolnictwa polskiego, ani odpowiedzialności przed społeczeństwem, powierzającym mu swe dzieci, ani przed reprezentacją tego społeczeństwa, przelewającą nań pieczę nad społeczno-państwowemi interesami w dziedzinie szkolnictwa. Jeżeli tu kto zarzucić zechce, że wszak są seminarja nauczycielskie, specjalnie kształcące nauczycieli, to jakkolwiek seminarja wydają nauczycieli szkół elementarnych, rzadziej pracujących w szkole średniej, i tu stwierdzić trzeba, że co innego teorja seminaryjna, a co innego praktyka szkolna. Jeżeli ktoś wspomni, że są młodzi ludzie pozostawiani przy uniwersytetach, lub wysyłani za granicę, to można odrzec, że i ci nie kształcą się w pedagogice, a odrazu praktykują w roli nauczycieli, za granicą zaś sposobią

się na profesorów szkół wyższych. Najważniejszym zresztą jest to, że w zastosowaniu do nas praktyki powyższe nie przekraczają liczb minimalnych. W każdym więc razie stan nauczycielski i zawód nauczycielski musi zostać uporządkowany, jeżeli, jak to przypuszczamy, ma przejąć tej miary zadanie społeczne i jemu sprostać. Oczywiście nie czas i nie pora obecnie, gdy otwiera się pole szerokiej pracy na polu pedagogiki naszej, gdy całe rzesze rzucają się do fachu nauczycielskiego, kłaść tamę przyrostowi sił nauczycielskich przez jakąś reglamentację lub też utrudnienia proceduralne. Przeciwnie zeznając zupełną nicość owych egzaminów i lekcji próbnych, dających możność otrzymania świadectwa nauczycielskiego, kategorycznie dążyć należy do ich zniesienia, jako bezpożytecznego przeżytku. Pole pracy pedagogicznej w dzisiejszym zaraniu szkolnictwa polskiego stać się musi polem niejako doboru naturalnego najtęższych uzdolnień pedagogicznych naturalnych, które w praktyce nauczycielskiej i rozgwarze oczekującej je pracy twórczej wykuwać się muszą na siły niepoślednie i talenty wyższe nad normę przeciętną. Ale zważywszy, że obok pewnej liczby najlepszych i najodpowiedniejszych znajdzie się wielka ilość ludzi, którzy zrobią zawód powołaniu pedagogicznemu, a i sami nie mogąc się przy tym zajęciu utrzymać doznają zawodu i klęski, przyjść musimy do wniosku, że oparcie wzrastania kadrów nauczycielskich na stałe na zasadach doboru naturalnego nauczycieli byłoby szkodliwym ze względu na młodzież, dla której przecież istnieje pedagogja, nadto i ze względu na dobro szkoły, która chcąc spełniać należycie swe zadania nie może być wciąż terenem doświadczania sił i eksperymentowania rekrutów pedagogji. Mniemać należy, że nie egzamin, nie jakiś nowy patent, lub jakieś nowe seminarjum uczynić może z wykształconego młodzieńca—pedagoga.

Wytworzyć pedagoga może jedynie praktyka szkolna połączona z pracą teoretyczną w dziedzinie pedagogiki, poznawanie metod nauczania w życiu, w stosowaniu przez nauczycieli starszych, poznawanie metod postępowania z uczniami, poznawanie dusz dziecinnych i swoistego przez nie traktowania rzeczy najrozmaitszych. Jedynie w atmosferze praktyki szkolnej, nic jeszcze nie mającej wspólnego z samodzielnym nauczaniem i wychowaniem, z wykształconego, a pragnącego się poświęcić nauczaniu innych młodzieńca powstać może pedagog. Niejeden w czasie takiej praktyki przekona się, że cała ta rzecz jest nie dla niego, i z czystym sumieniem przerzuci się na inne pole. A pozostaną ludzie pracujący w nauczycielstwie nie dla tego, że muszą sobie zdobyć miły grosz, inaczej zaś nie umieją, ale dlatego, że chcą poświęcić swe siły i swe upodobanie tej wielkiej i świętej pracy społecznej.

Zdaje się, że jedynym sposobem do załatwienia wyżej rozwiniętej konieczności uporządkowania stanu nauczycielskiego byłoby przyjęcie w nowym szkolnictwie naszym zasady, aby w każdym średnim zakładzie naukowym istniało kilka stałych posad praktyki nauczycielskiej płatnych obowiązkowo, acz nie wysoko. Stanowiska te mogliby zajmować młodzi ludzie kończący uniwersytety, a zamierzający się poświęcić pedagogji. W każdej szkole powinni być praktykanci różnej specjalności, a więc filolog, matematyk, przyrodnik, fizyk, chemik, gieograf, językoznawca i t. d. Zaznaczyć należy, że tacy młodzi ludzie mogliby być w szkole niesłychanie pożyteczni. Byliby oni obowiązani bywać na lekcjach swoich przedmiotów i poznawać metody wykładu przedmiotów innych, podczas pauz mogliby pełnić rolę pomocników wychowawców — stanowiska wychowawców oczywiście mogą zajmować jedynie nau-

czyciele. Filolodzy mogliby pracować w bibljotece szkolnej i nią kierować, matematyk mógłby odbywać z uczniami wycieczki topograficzne, przyrodnik uczestniczyć w wycieczkach i zajęciach praktycznych i kierować kolekcjonowaniem przyrodniczym, fizyk i chemik mieliby dość pracy pomagając podczas praktyki laboratoryjnej uczniów. Wreszcie w drugiej połowie praktyki mogliby oni zastępować chorych i nieobecnych nauczycieli. Jednocześnie młodzież ta, uwolniona od wykładania, zajmowałaby się studjami i obserwacjami pedagogicznemi komunikując sobie spostrzeżenia i wyniki pracy na specjalnych posiedzeniach wspólnych z członkami rady pedagogicznej, którzy musieliby udzielać swoich rad, uwag i wskazówek. Tym sposobem w ciągu lat paru z młodego człowieka, który nagle kreowany na nauczyciela samby nie wiedział jak postępować w szkole, powstałby pedagog zawołany, wykwalifikowany, a nawet poniekąd już doświadczony, pedagog nie zacieśniony do wykładu swego przedmiotu, ale mający dokładne pojęcie i rozejrzenie w całej budowie odpowiedniego typu szkoły. Byłoby bardzo pożądane, aby praktykujący kandydaci w ciągu czasu praktyki zmieniali zakłady, przy których praktykują, w celu poznania największej liczby pedagogów, odmian ich wykładów, oraz typów szkół. Tym sposobem stan nauczycielski nabrałby spójności i zyskałby na znaczeniu, gdyż termin „pedagog“ przestałby być czczym wyrazem, jak to się dziś po większej części dzieje, kiedy w gruncie rzeczy mamy nader licznych nauczycieli wszelakiej wiedzy, pedagogów zaś, a zwłaszcza wychowawców nie posiadamy wcale. Rozwijając nieco zasadę przechodzenia praktyki szkolnej przez nauczycieli przyjść musimy do wniosku 1) że musi być wyznaczone pewne minimum czasu tej praktyki, 2) że wprowadzenie tej zasady w wysokim stopniu

upraszcza kwestje seminarjów nauczycielskich dla nauczycieli szkół elementarnych. Młodzi ludzie kończący szkoły średnie, a pragnący się poświęcić szkolnictwu elementarnemu, mogliby również wstępować na praktykę do szkół różnego typu i tu zdobywać niezbędną rutynę. Dla abiturjentów takich mogłyby być prowadzone specjalne wykłady teoretyczne przedmiotów niezbędnych dla pedagoga w jednej ze szkół w godzinach popołudniowych, praktykując zaś na wykładach w szkole, abiturjent taki odnajdywałby niezwłocznie zastosowanie teorji wyłożonej. Rzecz prosta, że wykłady seminaryjne dla praktykantów musiałyby być obowiązkowo bezpłatne, wykładający zaś winni być wynagradzani z funduszów specjalnych na ten cel przeznaczonych. Nie ulega wątpliwości, sądzimy, że takie przysposobienie nauczyciela szkoły początkowej podniosłoby ogromnie jego poziom, a tym samym i przyczyniłoby się do szybkiego i znacznego podniesienia poziomu umysłowego i moralnego sfer, wśród których taki nauczyciel znalazłby następnie pracę.

Liczba szkół posiadających etatowe posady praktykantów i liczba takich posad winna być normowaną odpowiednio do potrzeb szkolnictwa narodowego i nie ulega wątpliwości, że wobec natarczywej konieczności rozszerzenia szkolnictwa elementarnego i polepszenia średniego musiałaby być bardzo znaczną. Rzecz prosta, że jedynie szkoły zorganizowane prawidłowo i zasługujące na miano szkół dobrych, mogłyby stać się rozsadnikami pedagogów przyszłości, ponieważ zaś niema na razie obawy, abyśmy szkół takich mieli do zbytku, więc i niema obawy nadprodukcji wykwalifikowanych, praktycznych i odpowiedzialnych nauczycieli.

Szkolnictwu każdemu zagraża zwykle dwie klęski: zatamowanie postępu z góry i zaśniedziałość w ruty-

nie z dołu. Szkolnictwo rosyjskie było ostatnio porażone śmiertelnie przez te obydwie choroby; nie mówimy o dziś, gdyż wskutek obecnego kierunku polityki jest ono w stanie najzupełniejszego rozkładu patologicznego. Przy budowie naszego nowego szkolnictwa trzeba tak je organizować, aby zapobiec rozpanoszeniu się tych obu chorób. Pierwsza z nich zostanie wykluczona przez usunięcie narzuconej z góry władzy, przez zmniejszenie do minimum kontroli i nakazu państwowo-politycznego. Druga może być usuniętą przez możliwe zdecentralizowanie szkolnictwa, przez zautonomizowanie szkoły średniej i postawienie na jej czele rady pedagogicznej z dyrektorem i komitetem wykonawczym.

Wspominam o komitecie wykonawczym dlatego, że rada pedagogiczna, jako ciało wykonawcze, jest zbyt ciężką i nieruchomą, natomiast, dzięki tym samym cechom, jedynie prawomocną w orzekaniu co do porządków, urządzeń i zarządzeń szkolno-pedagogicznych. Istnienie komitetu wykonawczego usuwałoby z jednej strony konieczność wykonywania władzy wyłącznie przez dyrektora i możliwość dowolnego postępowania z jego strony.

Działalność poszczególnych nauczycieli uległaby kontroli i opiece tego właśnie komitetu, który, jako odpowiedzialny podwójnie: przed radą i przed władzami szkolnemi krajowemi, stanowiłby zabezpieczenie ile przed ugrzęźnięciem w rutynie, tyle też przed zejściem z drogi czystej pedagogji na inne mniej pożądane tory.

Oczywiście nie czas i nie miejsce tutaj jeszcze na rozwijanie całokształtu przyszłego naszego szkolnictwa. Sprawa ta być powinna przedmiotem głębokich zbiorowych rozważań ludzi najbardziej w tej mierze kompetentnych i mieć na względzie jedynie interes naszego szkolnictwa. Interes ten wy-

maga, aby ogarniętemi zostały przezeń wszystkie gałęzie wykształcenia nietylko ogólnego lecz i fachowego, aby umożliwiony został jaknajszerszy postęp nasz własny rodzimy na polu cywilizacji, techniki i nauki. Interes ten wymaga zabezpieczenia szkolnictwa przed rutyną i odrętwieniem, zapewnienia możliwości jego postępu, równoległego z doświadczeniami nowemi ludzkości i jej nowemi dążeniami.

Natura ludzka mieści w sobie sprzeczności stojące na krańcach możliwości wszelkiej. Bywa ona żywą, energiczną, pełną inicjatywy twórczej, ale bywa zarazem oziębłą, niedbałą i obojętną, nieskłonną do wychodzenia poza utarte szlaki. Jeżeli będziemy analizowali nasze sfery pedagogiczne co do powyższych wad i zalet, to znajdziemy, że dążenie do dobrobytu, przeciążenie pracą i przemęczenie moralno-umysłowe zredukowały przyrodzone zalety, a wzmogły wyliczone braki. Niewielu jest ludzi zdolnych prowadzić całe życie najczęściej bezskuteczną walkę o prawdę swoją i swe ideały, ludzi niezdolnych ulec ani nudzie powszedniej, ani pospolitemu zmęczeniu. Budowa naszego szkolnictwa powinna dla ludzi takich otwierać szerokie pole pracy i działalności, powinna być możliwie wolną od warunków zabijających przyrodzone zalety ducha ludzkiego w tych, którzy powołani są do kultywowania i budzenia tego ducha w pokoleniach.

Józef Grodecki.

Wychowanie estetyczne.

Ruch estetyczno-wychowawczy na Zachodzie zyskuje sobie coraz szersze koła gorących i szczerych zwolenników, z drugiej strony przyznać należy, że walczyć musi bezustannie z opozycją i uprzedzeniami. Dzieje się to wszakże już nie na gruncie samej tylko teorji, ruch przeszedł próbę ogniową—mamy już czyny praktyczne, fakty, rezultaty. Jest życie, które mówi samo za siebie lub przeciwko sobie.

U nas inaczej. Jeszcze do świtu daleko, jeszcze pierwszy ciepły podmuch wiosenny nie zdołał przebić lodowej skorupy i kra jeszcze nie ruszyła, a już odzywają się niby głosy puszczyków — wątpliwości, wahania ,obawy. A nuż będzie nie dobrze? A nuż pójdziemy za daleko? A nuż zaszkodzimy temu lub owemu? Lękliwość ta i niepewność wypływa z niedostatecznego pogłębienia istoty tego nowego zagadnie- I wystarczy je chyba oświetlić w duchu zasadniczych postulatów odrodzenia wychowania spółczesnego, ażeby rozchwiać wątpliwości, rozproszyć niepewność i uspokoić obawy.

Chcemy, aby całokształt wychowania przenikał duch artystyczny, duch wolnej, samodzielnej twórczości.

Chcemy obudzić, utrzymać i rozwinąć w duszy dziecka siły twórcze, które drzemią w każdej duszy ludzkiej. Chcemy, aby nauczanie nie zabijało i nie tłumiło, lecz karmiło i żywiło uczucie i wyobraźnię, te skrzydła człowieka, bez których danem mu jest tylko pełzać po ziemi w wiecznej tęsknocie za lotem. Chcemy, aby nauczanie uzdolniło dziecko do samodzielnego, czynnego, twórczego życia. Najrozleglejsza wiedza, najgłębsze rozmyślania, długoletnie studja, przyglądanie się i przypatrywanie dziełom sztuki nie tchną w nikogo ducha artystycznego. Uczyni to tylko samodzielna twórcza robota w *każdej* dziedzinie. Musimy sami widzieć, sami czuć, sami myśleć, w sobie odtworzyć to, co nam natura z zewnątrz daje, własnemi z duszy dobytemi barwy odziać doznane czucia, własną je krwią serdeczną przepoić, a wtedy dopiero wstaną do życia i nas za sobą pociągną. Dusza, pogrążona w biernej kontemplacji, dusza, skazana na niewolnicze przyjmowanie cudzych myśli, sądów i wrażeń musi zjałowieć i zwiędnąć. Tylko czynne, samodzielne jej życie, tylko wysnuwanie czegoś z siebie, z własnej jaźni, tylko czerpanie pełną garścią z własnych zasobów i skarbów, wyzwalanie sił twórczych, rozpętanie energji życiowej, może nadać duchowi ludzkiemu siłę, czystość, głębię, subtelność, uszlachetnić go, udoskonalić, dać mu jedynie trwałe i pewne szczęście.

W dążeniu do tego celu *sztuka* może się stać środkiem pierwszorzędnym, nie celem samym w sobie— pamiętajmy. Ona wyzwolić może w dziecku siły produkcyjne i dając mu tym poczucie wewnętrznego wzbogacania się, rozrostu, tężenia—dać tym samym radość życia, radość i rozkosz.

Nie celem samym w sobie. Czytamy dzieciom wiersz. Nie po to, aby dać im zapas nowych wiadomości, nie po to, żeby zyskać nowy punkt wyjścia dla

jakichkolwiek nauk etycznych, społecznych czy estetycznych. Ale po to, aby dziecko samo odczuło i przeżyło te silne wrażenia, które poeta oddał w swoim wierszu, aby odczuło płynącą stąd rozkosz i w poczuciu tej rozkoszy pogłębiło i rozszerzyło swego ducha, dążąc za lotnym i wielkim duchem poety.

Uczymy dzieci rysunku. Pragniemy reform na tym polu, dążymy do nich, zrobiono już nawet dużo. Miejsce wrogich poczuciu dziecka form gieometrycznych zastąpił rysunek z pamięci i z natury oraz swobodne władanie pędzlem. Martwy gips i sztywne modele z drzewa znikają i ustępują żywym kształtom i przedmiotom natury. Barwa, światła i cienie odzyskują swoje prawa. Czyż o tę zmianę metody idzie wszakże jedynie? I rysunek nie jest celem samym w sobie. Goethe powiedział: kto rysuje po to tylko, aby rysować, czyni tak, jak ten, kto mówi po to tylko, aby mówić. I tutaj idzie o nowy duch, odrodzenie wychowania w tym nowym duchu.

Dziecko ma nietylko rysować, lecz przedewszystkim widzieć i poznawać przyrodę i jej zjawiska, przedmioty swego otoczenia. Nauka rysunku ma dopomóc do otwarcia dzieciom oczu na piękno i urok natury, pobudzić uczucie i fantazję, zachęcając do głębokiej i bystrej obserwacji przyrody. A potym, gdy zapragną one oddać swoje wrażenia i doświadczenia, niech rysują, wydobywając z siebie własny swój wyraz. Nauczanie rysunku może dążyć do świadomego patrzenia, do świadomego i umiejętnego wyrażania się, ale niema w nim miejsca na żadną zewnętrzną tresurę, na żaden szablon, obniżający rysunek do technicznej sprawności jedynie. Nie o efekty chodzi, tylko o szczere odczuwanie i chęć i umiejętność oddawania szczerych wrażeń.

Nie ograniczajmy wszakże ducha twórczej samodzielnej pracy, ducha artystycznego do dziedzin specyficznej sztuce poświęconych. On musi panować *wszędzie.* Nawet tam, gdzie się naucza i daje wiadomości, nawet tam, gdzie się kształci umiejętności. I tu i tam wprowadzoną być musi metoda sztuki, wolnej, twórczej sztuki. Bo ona jedynie przeniknąć umie do głębokich, świętych źródeł indywidualności.

Nauki przyrodnicze... gieografia... Klucz do zagadek i tajemnic wszechświata. Ile zapału, ile polotu dać może dziecku głębokie wniknięcie, szczere wczucie się w ducha tych nauk! Co dać mu mogą, co dają wszystkie nazwy roślin i zwierząt, gór i rzek, przylądków i mórz, zawarte w podręcznikach do nauk przyrodniczych i gieografji, skoro nie będzie w nich,— niema — ani iskry poczucia piękna wszechświata, podziwu sił, które go stworzyły — skoro niema w nich ducha artystycznego?

Najbardziej abstrakcyjna dziedzina umysłowa — matematyka... Jakiż myśliciel zdoła stworzyć w niej coś nowego, jeśli przy przenikliwości umysłu pozbawiony będzie fantazji?

Nauczyciel religji, gieografji, historji, nauk przyrodniczych—wszyscy oni muszą kształcić indywidualność dziecka i tchnąć w nią ducha twórczego, wyzwalając uczucie i fantazję. Wszelkie roboty ręczne i rękodzieła, wszystkie ćwiczenia fizyczne i ćwiczenia zmysłów wtedy tylko przyczynią się do rozwoju dziecka, gdy uda się przeniknąć i te dziedziny duchem estetycznym i wykształcić artystycznie rękę, zmysły i ciało.

Wszelkie prawdziwie wychowawcze nauczanie musi być i jest artystycznej natury. A wychowywać nauczając może tylko nauczyciel, który sam jest in-

dywidualnością t. j. wewnętrznie produkcyjną jednostką [1]).

Jeszcze jedno. Wychowywania w tym kierunku nie należy pojmować jako nauczania, objaśniania. To, czego dziecko nie zdobędzie i nie pozna z przyrody lub z głębi własnej duszy, tego nie nauczy go żadne estetyczne nauczanie. Skoro zaś samo pozna i odczuje, objaśnienie pedagogiczne może podziałać zabójczo. Uczyć można rzemieślniczej strony sztuki—technicznej sprawności rysowania, modelowania, rękodzielnictwa i t. p. Lecz cudny, subtelny kwiat popędu twórczego nie wykwitnie z żadnych metod i systemów pedagogicznych. Kolejka zębata nie odkryła jeszcze żadnego nowego lądu. Coraz mniej wychowywać, coraz mniej w tym znaczeniu, oby tylko nie więcej! [2])

Takie są zasadnicze postulaty ruchu estetyczno-pedagogicznego. Nie wyczerpują one, rzecz prosta, poszczególnych dróg, środków i dążeń, które stworzyć mogą kulturę estetyczną dziecka.

A rezultaty tego ruchu?

Sprobujmy rozejrzeć się w tym, co dotychczas zostało zrobione. Zaczniemy od Ameryki, tej ziemi obiecanej, do której biegną dziś wszystkie westchnienia reformatorów pedagogiki, tej krainy, płynącej mlekiem nowych prądów i miodem świeżych ożywczych tchnień.

I.

Szkoła a sztuka w Ameryce [3])

Szkoła a sztuka—samo to zestawienie budzić już może pewne wątpliwości i nasunąć poważną obawę

---

[1] E. Linde—Schöpferischer Unterricht.

[2]) Arthur Schultz.

[3]) Ludwig Callat Halensee: Schule und Kunst in Amerika — Der Seemann.

dyletantyzmu i powierzchowności, które czynią z dzieci niesmacznych pseudo-estetów. W Ameryce tych obaw nie żywią. Tam, gdzie miasta i osady pozbawione są wszelkiego artyzmu i piękna, gdzie wielkie przestrzenie dzielą cały obszar kraju od ogniska kulturalnego, gdzie wszechwładny zmysł praktyczny zabija wszelką kontemplację—gorąco pożądaną i upragnioną jest każda iskierka, która rozniecić może poczucie piękna w dzieciach, wnieść tchnienie sztuki w bezbarwne i jałowe życie robotnika lub kolonisty. Trzeźwi i praktyczni Amerykanie, wiedząc dobrze o tym, że sztuka, uprawiana w szkole, przyniesie z czasem i poważne zyski materjalne, potrafili jednocześnie przejąć się ideałem czysto-pedagogicznym, który każe wierzyć, że duch sztuki wzbogaci wewnętrzne życie dziecka i rozwinie twórcze jego siły, pracują też gorączkowo nad wprowadzeniem w życie tych dążeń. Ten przyśpieszony, gorączkowy ruch na tym polu, pożądający jaknajśpieszniej owoców, chociażby sztucznie wyhodowanych, ma także i swoje ujemne strony.

Całokształt wychowania estetycznego na polu sztuk plastycznych przedstawia się w szkołach amerykańskich następująco. Estetyce zewnętrznej szkoły przypisuje się duże znaczenie. Pokój szkolny jest według pojęć amerykańskich miejscem, gdzie dziecku powinno być dobrze. Robić więc należy wszystko, aby pobyt w murach szkolnych uczynić dla dzieci jaknajmilszym. Większość sił nauczycielskich w szkołach początkowych składa się z nauczycielek niezamężnych, które uważają pokój szkolny nietylko za warsztat pracy, lecz i za swój dom, nietylko uczą one w nim młodych swoich przyjaciół i przyjaciółki, lecz ugaszczają ich w nim i przyjmują. Katedra nauczycielska stoi na jednym poziomie z ławkami, a powagę jej i surowość łagodzi doniczka lub wazon z kwiata-

mi. W oknach wszędzie żywe rośliny, które uczniowie sami sadzą, hodują i obserwują. Wokoło całego pokoju biegnie tablica. W klasach niższych ma ona wielkie znaczenie. Na tablicy nietylko się pisze i rachuje, ale i rysuje i rozwiesza obrazki i robótki uczniów. Tablica pomalowana jest często na zielono, co korzystne jest dla wzroku i stanowi dobre tło dla rozwieszanych na niej obrazów. Na czarnej tablicy podkłada się pod obrazy zielony papier lub tkaninę. Ściany najczęściej pomalowane są na kolory spokojne, nasycone — ciemno - czerwony, ciemno - zielony, żółtobrunatny, lub też utrzymane w ciepłych jasnych tonach. Za pomocą tych prostych środków—spokojnych, dobrze zharmonizowanych barw — wywierają wnętrza tych pokojów szkolnych miłe wrażenie, pełne smaku i skromnej wytworności. Są to zresztą warunki nieodzowne, jako tło do obrazów, które zatracają się całkowicie w niegustownym lub bezbarwnym otoczeniu. Co do obrazów, zawieszanych na ścianach, to nadmiar jednobarwnych reprodukcji szczególniej arcydzieł klasycznych sprowadza pewną monotonję. To też z uznaniem i przyjemnością powitać należy barwne litografje artystyczne (Voigtländera i Teubnera w Lipsku i in.) które swoją poglądowością i plakatową dekoracyjnością doskonale odpowiadają zadaniu.

Za ujemną a nawet szkodliwą stronę uważać należy to, że nie poprzestaje się na otaczaniu dziecka sztuką, ale udziela mu się nawet wykładów z teorji sztuki wobec dzieł sztuki. Odbywa się to w t. zw. „Picture Study“ (studja obrazów), które stanowią przedmiot w szkołach ogólnie kształcących. Nietylko że jest objaśniany obraz, ale badane nawet zasady jego kompozycji i t. p. Takie ćwiczenia odbywają uczniowie ustnie lub piśmiennie, do piśmiennych dołączana jest mała reprodukcja omawianego obrazu. W wyższych

klasach obok opisów obrazów podawane są jeszcze uczniom szczegóły z życia artystów. W programie wykładów zgrupowane jest całe mnóstwo obrazów według zasad ich kompozycji i techniki. Zbytecznym wydaje się wytknąć wadliwość i szkodliwość takiego systemu. Schemat tam, gdzie należy tylko patrzeć i odczuwać. Słowa, bezbarwne gadatliwe słowa nauczyciela, pozbawionego być może wszelkiego poczucia artystycznego tam, gdzie do uczucia i fantazji dziecka przemawiać winien najwymowniej sam obraz jedynie.

Do dekorowania klas szkolnych służą także prace uczniów. Jest zwyczaj ozdabiania klas w dni uroczyste tradycyjnemi godłami i emblematami, które dzieci same wyrabiają. Według programu dekoracji szkoły początkowej (New York) powinna ona 1) tworzyć w każdym pokoju całość: wyrażać jakąś określoną ideę. 2) Dekoracja pokoju musi przebywające w nim dzieci interesować i pobudzać. 3) Powstawać w możliwym związku z odbywającemi się w niej wykładami.

Jako trość ilustrowaną obrazkami podaje się na 1-szy rok—wierszyki i bajki o zwierzętach, 2-gi rok—baśnie i bajki Ezopa, 3-ci rok — życie Indjan i ich dzieci, 4-ty—myty i legiendy, 5-ty—życie poety Longfellowa, 6-ty — kolonizatorzy i bohaterowie amerykańscy, 7-my — historja Anglji, 8-my — Szekspir i Walter Scott.

Taki program daje się łatwo wykonać, jeśli idzie przeważnie o samą treść, mniej zaś o harmonję dekoracyjną i całość artystyczną, znacznie trudniejszą do osiągnięcia.

Niezmiernie bogato i obficie reprezentowany dział rysunków dzieci ze szkół amerykańskich na wystawie powszechnej w St. Louis w 1905 r. dawał dokładny obraz dążeń i wyników w tym kierunku. Wszędzie uwy-

datniało się dążenie do różnostronnego pobudzania zdolności ucznia i przyśpieszone wymagania owoców pracy. Wszędzie występował cel wytknięty: zdobycie umiejętności wypowiedzenia się i wykształcenie smaku. To kształcenie smaku przeważa także w praktyce nauczyciela rysunku i malarstwa. Zaznaczyć tu należy, że uprawiane zbyt wyłącznie obniża ono zdolność oddawania własnych wrażeń i szukania własnego wyrazu i prowadząc na drogę zbytniej dekoracyjności, łatwo przejmuje się szematem i naśladownictwem. A to nie zgadza się wszakże ze śmiałemi teorjami pedagogicznemi amerykańskiemi o prawie indywidualności dziecka. Za jedyną przyczynę takiego stanu rzeczy uważać można przeciążenie nauczycielki w szkole elementarnej zbyt wielu zadaniami.

W szkole elementarnej jest rysunek przedmiotem obowiązkowym we wszystkich 8-miu klasach: w New Yorku tygodniowo wypada przeciętnie na każdą klasę 160 minut rysunku, w Chicago tylko 80 m. Zadania i wymagania takiego nauczania przerastają o wiele siły i uzdolnienia jednej nauczycielki. Zauważyć tu należy, że większość nauczycielek kształci się przez 4 lata w t. zw. High School (od 15 do 18 r. życia), gdzie rysunek udzielany bywa przez artystycznie wykształconych fachowców i daje dobre rezultaty, chociaż obfitość materjału i zbyt silny nacisk położony na kompozycje i dekoracyjność za mało czasu pozostawiają na studja natury. Potym kształci się nauczycielka przez dwa lata w t. zw. Normal School, gdzie znowu rysunek względnie do krótkiego czasu obejmuje tyle działów i gałęzi (rysunek i malowanie z natury, kompozycja, ornament czysty i stosowany, historyczny i moderne, rysunki techniczne, rękodzielnictwo, wycinanie, kartonowanie, tkactwo i t. p.), że

system taki musi powodować powierzchowne traktowanie przedmiotu.

Brakowi umiejętności nauczycielki stara się zaradzić bardzo rozwinięta w Ameryce inspekcja fachowców nauczania rysunku. W dużych miastach, jak New York, Boston są specjalni dyrektorzy, którzy kierują tym działem (Direktor of Drawing). W Bostonie jest komitet (Committee of Drawing), składający się z 5-ciu członków, stanowi on część komitetu szkolnego (School Committee) złożonego z 27 członków. Każdy taki inspektor lub inspektorka ma w swojej dzielnicy 25 szkół, które odwiedza 6 razy do roku dla skontroowania postępów uczniów w rysunku, udzielania praktycznych wskazówek nauczycielom, informowania ich o postępach i zmianach na tym polu i t. p. Prócz tego są też wizytacje nadzwyczajne. Ma to swoje dobre strony, nie może wszakże zastąpić umiejętności i zdolności samej nauczycielki, nie nauczy jej wszak rysować, a umiejętność rysowania jest pierwszym warunkiem dla tego, kto uczy rysować innych. Z drugiej strony znów dobre i zdolne siły nauczycielskie odczuwają skrępowanie z powodu takiej kontroli i nadzoru. Nieuniknienie wypływa stąd także pewien szablon i pedanterja.

Za znaczny postęp uznać należy wprowadzony w Bostonie system t. zw. Departamental Teachers; są to fachowi nauczyciele, z ogólnym wykształceniem artystycznym i specjalnym rysunkowym, którzy udzielają rysunku w szkołach elementarnych.

Co do strony technicznej nauczania rysunku, to zaznaczyć trzeba, że tylko w szkołach nowych, lepiej urządzonych, spotykamy specjalne sale rysunkowe (Art rooms). Widzimy tam specjalne pulpity ruchome, estrady dla ustawiania modela, oddzielne półki na pomieszczenie materjałów rysunkowych, często i szta-

lugi. Wokoło ścian są tablice, na których dzieci dużo rysują. Światło odpowiednie i korzystne. Rysują na luźnych, białych kartkach, przymocowanych do pulpitu lub rajsbretu.

Metoda nauczania rysunku w szkołach amerykańskich pozostaje w ścisłym związku z uprawianiem tej umiejętności w ogródkach dziecięcych, co szczególniej w klasach początkowych pozostawia popędowi do rysunku dużo pola do swobodnego i samodzielnego rozwoju. Dziecko oddaje ołówkiem lub farbami zjawiska natury—zachód słońca, tęczę, różne przedmioty, sceny z życia, ilustruje bajki, opowiadania, opisy zwierząt, roślin i t. p. Obok rysunku jednocześnie maluje akwarelą i kolorowemi kredkami, wycina przedmioty z kolorowego papieru, nalepia obrazki i t. p. Z takich początków, uprawianych w szkole elementarnej (odpowiadającej naszej średniej) wytwarza się w szkole średniej (High School) program, obejmujący: 1) rysowanie i malowanie naczyń, przedmiotów, roślin, zwierząt, martwej natury, gmachów, ludzi, połączone z ćwiczeniami kompozycyjnemi, 2) ornament: a) jako ćwiczenie (Design) b) stosowany (applied Design), 3) t. zw. construction work, rodzaj rysunków technicznych — rysowanie przedmiotów według wymiarów gieometrycznych (Structual Design). Pozostaje to w związku z: 4) ilustrowaniem różnych dziedzin nauczania rysunkami z natury lub z pamięci.

Przeciążenie tego programu odbija się szczególnie niekorzystnie na rysunku i malowaniu z natury. Prócz tego dążenie do celów dekoracyjnych obniża znaczenie obserwacji natury. Już bardzo wcześnie dba się o to, aby rysunek był dobrze umieszczony w przestrzeni i oddziaływał harmonijnie. Uwzględnia się kształt i wielkość rysunku w stosunku do arkusza papieru lub płótna, równowagę w podziale mas, har-

monję barw i rytm linji. Rezultaty takiego traktowania przedmiotu występują nadzwyczaj szybko i jaskrawo. Na wystawie w St. Louis uderzał fakt, że działalność kompozycyjna szkół amerykańskich wykazywała w swym dekoracyjnym traktowaniu natury i w ornamencie abstrakcyjnym zadziwiającą zgodność z najnowszemi prądami w sztuce stosowanej w Anglji, Szkocji, Skandynawji, Niemczech, Austrji i t. p. To, co w Europie dostało się do przemysłu za pośrednictwem artystów, w praktycznej Ameryce idzie nie przez przemysł lecz przez naukę — w lud.

Ćwiczenia perspektywniane rozpoczynane bywają bardzo wcześnie, nieraz już w 1-szym roku nauki, zaczynają się od kształtów okrągłych. Również wcześnie rozpoczyna się rysunek i malowanie z natury liści, kwiatów, owoców, zwierząt i ludzi. Poczęści oddaje się te modele w konturach, nieraz i w sylwetce. Z tego rozwija się w wyższych klasach czysto impresjonistyczny rysunek odcieniami, przyczym surowo przestrzegane jest nie obrysowywanie konturów. Jak w czystej sztuce nowoczesnej mamy obok impresjonizmu styl plakatowy, tak i w szkole amerykańskiej uprawiane bywa wypełnianie konturów prostemi czarno-białemi lub kolorowemi kreskami. Przy takim dekoracyjnym malowaniu ogranicza się do niewielu barw zasadniczych, np. dwie barwy dla wierzchniej i spodniej strony liścia, jedna na tło. Albo też wyzyskuje z góry ułożoną skalę barw, której się używa niezależnie od barw natury. Dla osiągnięcia harmonijnych efektów uważa się na to, aby różne odcienie pozostawały w równowadze. Działają tu silnie wzory sztuki japońskiej, uwydatnia się to szczególniej w oddawaniu roślin. Sposób, w jaki dany motyw natury jest wybierany, uproszczenie barw, podział mas i rytmiczne ich rozczłonkowanie są nawskroś japońskie i zbliżają się tym

samym do spółczesnego stylu plakatowego. W tym kierunku wykazują prace uczniów amerykańskich dużo wykształconego smaku. Z drugiej strony wszakże ma taki system poważne strony ujemne. Wytwarza się brak zrozumienia i poczucia formy, dzieci, nie pobudzane do dokładnej obserwacji natury, nie umieją też odtwarzać dokładnie tych przedmiotów z pamięci.

Mówi się i pisze o indywidualnej i samodzielnej zdolności wyrażania się, którą należy w dziecku zachować i rozwinąć. W pierwszych latach nauczania szkolnego przeprowadza się istotnie tę zasadę w praktyce. W latach dalszych wszakże, gdy dziecko traci naiwną wiarę w siebie, następuje zwrot na gorsze; to co u dziecka było tylko dziecięcą nieudolnością, w klasach wyższych występuje jako niedbalstwo i nieumiejętność obserwacji. Prace uczniów mają już nie dziecięcy lecz dyletancki charakter.

Dla osiągnięcia możliwie szybkich rezultatów udziela się uczniom takich wskazówek, do których powinni byli dojść sami, samodzielną obserwacją i samodzielnemi studjami. Jeszcze silniej uwydatnia się wadliwość tego systemu w kompozycjach. Rysuje się np. lub maluje krajobrazy z figurami lub bez, według z góry określonych zasad. Uczeń uczy się stąd wprawdzie bardzo prędko i łatwo wypełnić daną płaszczyznę krajobrazem, gałęzią albo grupą przedmiotów i tworzy ładny obrazek. Ale istotą w tym obrazku nie jest jego własna robota, a osiągając za pomocą prostych środków dekoracyjnych efekt może nauczyć się uważać ładny obrazek za cel główny i spoglądać na studjowanie stosunków, kształtów i barw jako na zbyteczny mozół.

Zdaje się niewątpliwe, że wychowanie artystyczne w Ameryce powinno się zwrócić na drogę poważniejszej i głębszej obserwacji natury i zaniechać zbytecznych

efektów. Z drugiej strony wszakże dawać ono może przykład wykształconego gustu i rozwiniętego poczucia smaku.

Najlepiej i najodpowiedniej przedstawia się dział ornamentu. Zewnętrznie obserwowany unika on jaskrawych barw i silnych kontrastów. Przeważają głębokie i przyćmione tony, co daje miłą i miękką harmonję, wytwarza jednak pewną nużącą monotonję i zbyt melancholijny nastrój. W formach także zauważyć się daje obok dużego smaku pewna jednostajność. Maluje się farbami i tuszem. Ornamentami takiemi ozdabiają uczniowie przedmioty, które sami wyrabiają na lekcjach rękodzielnictwa. W niższych klasach są to roboty z papieru i z kartonu. W wyższych — roboty stolarskie, koszykarskie, tkactwo i t. p. nawet meble i roboty z metalu. Dziewczęta sporządzają suknie, kapelusze, wypalają na skórze, drzewie i t. p. Uprawia się też dekoracyjne introligatorstwo, dochodzi się nawet do wzorów na mozaikę, na witrarze, lampy, talerze, łyżki i t. p. Celem takiej różnostronności jest wypróbowanie przez uczniów ornamentów rozmaitej techniki i wyrobienie w nich poczucia i sądu o artystycznej wartości przedmiotów przemysłu. Ta różnostronność przy ograniczonym czasie nauki musi znów prowadzić do powierzchowności i schematycznego traktowania, oraz do nadprodukcji mechanicznie wykonanego ornamentu. Wady te ujawniły się jaskrawo przy zestawieniu wystawy amerykańskiej z małą ale doborową wystawą angielską. Ten sam styl, który w szkołach amerykańskich nosi piętno tresury i szablonu, tutaj robi wrażenie czegoś naturalnego, szlachetnego, bogatego wewnętrznie. I wydaje się wątpliwym, aby system amerykański, biegnący naprzód z gwałtowną szybkością, mógł nawet z czasem osiągnąć podobne rezultaty.

Ciekawie przedstawia się dział pedagogicznego rękodzielnictwa w szkołach amerykańskich (Constructive Work). W klasach niższych stanowi ono dalszy ciąg zajęć w ogródku freblowskim i obejmuje wycinanie, składanie, kartonowanie, klejenie pudełek, ramek i t. p. Przytym zwraca się uwagę na stosunek wymiarów, mierzenie, dzielenie i t. p. Zajęcia te mają mnóstwo stron dodatnich: dają szerokie pole do rozwoju samodzielności, pomysłowości, przedsiębiorczości dziecka, kształcą zmysły i stanowią nowy środek wyrażania się. Roboty w wyższych klasach takie, jak: tkactwo, wiązanie, wyplatanie i t. p., opierają się na tym teoretycznym uzasadnieniu, że dzieci, które stoją na tym samym szczeblu rozwoju, co ludy pierwotne, powinny w rozwoju swym przechodzić wszystkie stadja primytywnych technik. Zasadę tę posunięto w niektórych szkołach w New Yorku tak daleko, że dzieci wykonywują roboty, odpowiadające stopniom kulturalnym ludów koczowniczych, myśliwskich, rybackich, rolniczych i t. p.

Pod względem charakteru swego oddala się nauczanie rękodzielnictwa w ostatnich czasach od zadań czysto utylitarnych, nabiera coraz bardziej cech wychowawczych i idzie w nim przeważnie o wyzwolenie i rozwój twórczych, samodzielnych zdolności dziecka. Zaznacza się też wybitnie silna tendencja do popchnięcia tego rękodzielnictwa pedagogicznego na drogę artystyczną.

Rzecz prosta, że wobec tej różnostronności i względnie krótkiego czasu nauki, nie może być mowy o tym, aby dziecko poznało gruntownie i poważnie jakiekolwiek rzemiosło. Traktuje się to też tylko, jako stopień przygotowawczy.

Rysunek techniczny (Manual Training Course) obejmuje rysunek części składowych maszyn, rysunek

architektoniczny, projekty budowli, części budowli, oraz sprzętów i mebli. Nauczyciel wykłada o konstrukcji kamienia, drzewa, żelaza i t. p. i daje uczniom do samodzielnego wykonania projekty drzwi, okien, sztachet i t. p. Na wystawie w St. Louis było dużo takich projektów, zwracających uwagę pięknością i dokładnością.

W każdej dziedzinie nauki w szkołach amerykańskich uprawiane bywa samodzielne ilustrowanie wykładu przez uczniów. Dodatni ten system wykazuje wszakże wady: idzie w nim więcej o ilość, niż o jakość, co szkodzi zarówno interesom sztuki, jak i nauki. Taki rysunek nie może być również niewolniczym kopjowaniem natury lecz wyrazem tego, co się widzi, czuje i rozumie, stąd też dokładne odtwarzanie każdego szczegółu danego przedmiotu, bez oddania wyrazu, plastyki, ruchu, oświetlenia i t. p., nie ma ani artystycznego, ani naukowego charakteru. Zbyteczne jest więc poświęcanie takim dokładnym rysunkom zbyt wiele czasu, wystarczy wszak szkic, wskazujący, że uczeń zrozumiał ukształtowanie czaszki albo wzrost rośliny. Odtworzenie pojedyńczych form natury nie odda jej całokształtu. Nauka także nie zadawala się samym zilustrowaniem tylko, i jej idzie o wybór i odpowiedni wyraz. Sztuka zaś nie powinna być obarczona balastem naukowym.

Tyle ze sprawozdania człowieka, który badał gruntownie i poważnie wychowanie artystyczne w szkołach amerykańskich na miejscu.

Zwrócimy się teraz do książek teoretycznych i podręczników praktycznych, traktujących o wychowaniu estetycznym, które zyskały sobie szeroki rozgłos i uznanie. Do najbardziej uznanych należy praca

J. Liberty Tadd'a p. t. „New Methods in Education“ [1]). W niemieckim tłumaczeniu wydał ją Związek nauczycielski w Hamburgu p. t. „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend“ [2]).

Tadd nazywa swoją pracę protestem przeciw obecnym metodom nauczania, które utkwiwszy w książce, odbiegły tak daleko od natury, życia i doświadczenia. Nie abstrakcje i nie balast wiadomości, nie za wcześnie rozpoczęta praca umysłowa, lecz miłość i zrozumienie przyrody, kształcenie oka i ręki, rozwój uczucia i wyobraźni wyzwoli i wzmocni energję i zdolności do samodzielnej twórczej pracy. „Móc samemu coś zrobić!“ Czy może być większe i trwalsze zadowolenie dla dziecka, dla człowieka?

Tadd występuje przeciwko materjalistycznemu i praktycznemu kierunkowi wychowania amerykańskiego, przeciwko tej tendencji epoki, w której maszyna wyrugowała rękodzielnictwo. Nawet dla osiągnięcia przewagi przemysłu amerykańskiego, uważa on za konieczne wprowadzenie do niego czynników kultury estetycznej.

Pracy swojej nie uważa Tadd za zbiór przepisów i zbiorów do naśladowania. Podane przez niego ćwiczenia i metody nie mogą też być czymś stałym w tym kierunku, bo to doprowadziłoby znowu do rutyny i szablonu. Wszelkie nauczanie musi być przystosowane do indywidualnych potrzeb i warunków. Książka służyć może tylko, jako bodziec, pobudzający do wysnucia dróg i środków wychowania estetycznego, odpowiadadających danym ideałom i potrzebom.

---

[1]) New York. — N. Y. Orange Iudd Company London — Sampson, Low, Marston et Co. 1899.

[2]) Leipzig.—R. Voigtländer, 1903.

Praca Tadd'a dzieli się na pięć działów. Pierwszy obejmuje ogólne zasady, cele i drogi wychowania estetycznego. Między innemi zwraca tu autor uwagę na konieczność wypróbowania zdolności dziecka we wszystkich dziedzinach, stąd zalecać trzeba jaknajwiększą różnorodność zajęć i robót. Takim tylko sposobem uzdolni się dziecko do jego przyszłego zawodu, natrafi na jego istotne powołanie i zapobiegnie takiej anomalji istnienia ludzi niezdolnych do niczego, bo minęli się ze swoim powołaniem. Autor kładzie nacisk na ciągłą styczność z przyrodą, jako źródła piękna i prawdy. Dalej rozpatruje znaczenie obcowania z samemi rzeczami w miejsce symbolów rzeczy. Wiedza postrzeżona, doświadczona naszemi zmysłami musi zastąpić wyrazy i pojęcia. Ręka, jako narzędzie umysłu, musi pracować automatycznie tak samo, jak język przy mówieniu. Nie idzie tu wszakże o czysto-mechaniczne czynności takie jak wycinanie papieru, układanie patyków, slöjd i t. p. Przytępiają one siłę dokładnego widzenia i wysuwają pożytek na pierwszy plan. Slöjd wymyślili Szwedzi dla zapełnienia dzieciom długich wieczorów, warunkom amerykańskim nie odpowiada on wszakże. Natomiast ćwiczyć należy sprawność ręki po to, żeby umiała oddać myśli i wrażenia, tak jak je oddajemy słowem i piórem. Dziecko musi poznawać przyrodę i tworzyć sobie dokładne wyobrażenie o rzeczach,. studjować naukę, systematycznie powtarzać wrażenia.

Drugi dział książki obejmuje całe szeregi elementarnych ćwiczeń, które mają poprzedzać właściwy rysunek, i wyćwiczyć sprawność ręki i automątyczną jej lekkość. Są to formy podstawowe takie jak koło, linja prosta, linja spiralna, węzły i t. p. Potym połączenie form podstawowych z formami stylowemi, kształty liści, elipsy i t. p. Obok rysunku uprawiane ma

być jednocześnie modelowanie i rzeźbienie w drzewie tych samych kształtów. Potym następuje rysunek z natury i z pamięci. Konieczne są codzienne chociażby 15-minutowe ćwiczenia. Jako modele: ryby, muszle, ptaki, liście, kwiaty, pióra, skrzydła i t. p. Przytym nie należy wszakże wymagać od dzieci dokładnego podobieństwa, portretów. Wystarczy narazie sama idea kształtu, świadcząca o wrażeniu, które przeszło w wyobrażenie.

Można też zostawiać dzieciom wybór przedmiotów do rysowania. Niech to będą książki, sprzęty, naczynia — aby tylko nie narzucane przemocą. Dobremi ćwiczeniami rysunkowemi są też drukowane litery z wzorów lub z głowy. Takie ciągłe rysowanie najrozmaitszych form różnego charakteru wykształci w dzieciach poczucie perspektywy i stosunku lepiej od teoretycznych lekcji i wykładów.

Autor omawia jeszcze modele z gipsu w braku żywych i modele architektoniczne. W następnych działach podane są wskazówki i ćwiczenia przy modelowaniu z gliny i z wosku. Następnie omawiane jest snycerstwo w drzewie.

Ostatni dział poświęcony jest projektom artystycznych szkół wieczornych dla ludzi pracy oraz zakładania takich szkół artystycznych na wsi w czasie wakacji! Na zakończenie podaje autor wskazówki ozdabiania szkół w duchu artystycznym. Wychodzi z założenia, że najskuteczniej kształcą nas artystycznie nie dzieła sztuki, z któremi obcujemy rzadko, lecz codzienne otoczenie, zwykłe przedmioty i rzeczy, na które ciągle patrzymy. Stąd też szkoła, w której dziecko spędza całe dnie musi być piękną. Ozdabiać ją powinny jasne, żywe barwy, przedmioty i kszałty natury, rośliny, obrazki proste i przystępne—nie arcydzieła klasyczne,

do których dziecko nie dorosło. Tylko przyroda i jej cuda przemówią odrazu do duszy dziecka, zanim dzieła sztuki powoli do niej przystęp znajdą. Przez przyrodę — do sztuki!

Książka Tadd'a ilustrowana jest bardzo bogato wzorami ćwiczeń, modeli, kompozycji i t. p. i daje szczegółowy i dokładny obraz metody wychowania artystycznego, wyznawanej przez autora. Metoda ta, jak już z wyżej przytoczonych planów nauczania można się było przekonać, kładzie zbyt wielki nacisk na wyćwiczenie sprawności ręki i w dążeniu tym idzie stanowczo za daleko. Całe szeregi zmudnych i nudnych ćwiczeń czysto technicznych, dążących jedynie do mechanicznego i automatycznego wykształcenia ręki, muszą w rezultacie wytworzyć ten teoretycznie potępiany szablon i rutynę. Z tego też względu książka Liberty Tadd'a, jakkolwiek daje dużo ciekawego materjału, nie zasługuje na uwzględnienie bezkrytyczne, jako wzór metody wykształcenia artystycznego.

Bardzo rozpowszechnionym zarówno w Ameryce, jak i w Anglji i Niemczech jest podręcznik znany p. t. „The Prang Elementary Course in Art Instruction“ [1]). W niemieckim przekładzie p. t. „Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung“ [2]). Oryginał składa się z 8-miu książek dla nauczyciela, którym odpowiada 12 zeszytów dla ucznia, obfitujących w mnóstwo kolorowych i jednobarwnych ilustracji, których celem jest ułatwianie w wyszukiwaniu odpowiednich motywów, oraz podanie wzorku sposobu od-

---

[1]) The Prang Educationale Company—Boston—New York—Chicago.

[2]) Verlag A. Müller—Fröbelhaus—Drezden. 1905.

twarzania. Niemiecki przekład jest skrótem w jednym dużym tomie, zawierającym treść zasadniczą dzieła z pominięciem szczegółów lokalnych [1]).

Plan nauczyciela artystycznego Pranga podzielony jest na 8 lat. Rok 1-szy i 2-gi odpowiada nauczaniu początkowemu.

I tutaj idzie przedewszystkim o wzbudzenie w dziecku poczucia, że ono może samo coś zrobić. Ćwiczenia bez przymusu, łatwe zajęcia sprzyjają pobudzeniu odwagi i wiary w siebie, fantazji, sił twórczych. Do takich ćwiczeń należy odróżnianie barw, światła, cieniów, kształtów, linji w przedmiotach i zjawiskach natury. Dalej budownictwo, wycinanie papieru, wykłuwanie, wyszywanie, lepienie z gliny i wosku. Przy tych zajęciach palce wchodzą w bezpośrednią styczność z materjałem, a zmysł dotyku warunkuje wszakże rozwój poczucia kształtu. Rysunek z pamięci, ilustrowanie i rysunek z fantazji, malowanie.

Podany jest szczegółowy plan takiego nauczania podzielony na 33 tygodnie w roku według miesięcy. Przewidziane jest kształcenie poczucia estetycznego w najrozmaitszych formach i sposobach na wszystkie dni tygodnia i podana jest treść każdej takiej lekcji, trwającej 20 minut. W każdym rozdziale książki mamy ogólne wskazówki metodyczne i szereg przeprowadzonych lekcji wzorowych. Cała ta pierwsza część nauczania ma charakter czysto poglądowej nauki o rzeczach w kierunku estetycznym. Sposób wykładu jest barwny, niezmiernie łatwy i jasny i bardzo pociągający.

Druga część księżki obejmuje dalszych 6 lat nauczania. W części ogólnej mamy tu jasno określone zadanie tego dzieła. Jest to poważnie i źródłowo na

---

[1]) Dzieło to wkrótce ukaże się w przekładzie polskim.

gruncie psychologji i pedagogiki podjęta próba planowego wprowadzenia sztuki do szkoły. Sztuka nie jest tu bynajmniej pojęta, jako naśladownictwo natury, lecz jako swobodny wytwór twórczej fantazji. Człowiek instynktownie szuka wyrazu dla wszystkiego, co jest dobre i piękne, co budzi w nim myśli, uczucia, wzruszenia, a gdy wyraz ten znajdzie, pragnie się nim podzielić. Temu instynktowi zawdzięczamy t. zw. sztuki piękne, stąd też i wychowanie estetyczne w nauczaniu początkowym rozumieć należy, jako kształcenie i rozwój sił i wolności duszy każdego dziecka.

Część metodyczna tego działu obejmuje: 1) Rysunek z natury 2) Rysunek ornamentów 3) Rysunek kompozycyjny 4) Kształcenie sądu estetycznego w dziedzinie przemysłu artystycznego 5) Wskazówki praktyczne. Każdy dział opracowany jest bardzo szczegółowo i zaopatrzony w szeregi ćwiczeń, obficie ilustrowanych.

Ta druga część dzieła Pranga jest poniekąd teoretycznym wyrazem tego, cośmy powyżej powiedzieli o charakterze i rezultatatach kształcenia artystycznego w szkołach amerykańskich. Posiada też te same zalety i te same wady, których wszakże uniknąć może ten, kto książeczki nie weźmie za wzór ślepego i bezmyślnego naśladownictwa, lecz potrafi wskazówki jej i plany zastosować do indywidualnych potrzeb i warunków.

Z innych prac w tej dziedzinie wymienić można dzieło *Arthura Dow* p. t. „Composition„ [1]), w którym autor wykłada swoją oryginalną metodę kształcenia artystycznego (Art. Education). Jego myśl przewodnia

---

[1]) 6 art. I, 5 th. Edition, New York. The Baker aud Taylor Company, 33 East Seventeenth Steet 1903).

zasadza się na tym, że w sztuce plastycznej, tak samo jak i w muzyce najważniejszą rzeczą jest wydobycie piękna przez kompozycję. Studjowanie natury, jako takiej, bez uwzględnienia rytmu linji i harmonji odcieni i barw jest nauką nie sztuką, pożyteczną prozą nie poezją. W pracy swej podaje Dow przykłady nauczania kompozycji, którą uważa za podstawę kształcenia artystycznego.

Kompozycję, jako właściwe zadanie nauczania rysunku w szkole traktuje także *Hugo Münsterberg* w swoim dziele „The Principles of Art Education“ (New York, The Prang Educational Co 1905).

Na szczególną uwagę zasługuje miesięcznik wydawany przez *Henry Turney Bailey* „School Arts Book“ [1]). Celem jego jest podawanie nauczycielowi na każdy miesiąc roku szkolnego odpowiedniego materjału do nauczania. Każdy numer zawiera też plan nauczania (Outline), który wskazuje dla każdej klasy przedmioty, odpowiednie do traktowania w danym miesiącu. Wskazówki literackie informują nauczyciela, gdzie szukać ma źródłowych wiadomości z danej dziedziny. Prócz tego podaje pismo artykuły o zadaniach rysunku, rękodzielnictwa, o oglądaniu obrazów, ozdabianiu szkół i t. p. Artykuły pisane barwnie i z wdziękiem dostarczają mnóstwa wskazówek praktycznych i dają żywy obraz dążeń amerykańskich w tym kierunku. Już sama zewnętrzna forma pisma — druk, ilustracje i t. p. wskazują, że kształcenie smaku stanowi jego główne zadanie. Pozatym uwydatnia się dążenie do utorowania drogi stosowanemu ornamentowi.

Na zakończenie wspomnieć należy, że środki pomocnicze do początkowego nauczania artystycznego

---

[1]) The Dawis Press. Worcester Mass.

takie, jak gotowe skale barw (color plates albo standard color charts), kolorowe tafelki, kolorowe papiery, farby, ołówki i t. p. rozpowszechnia Colograph Company w Bostonie lub Prang Educational Company w Bostonie ze smakiem i wytwornością, zasługującemi na zaznaczenie.

J. Mortkowiczowa.

Projekt programu nauczania przyrody w średnich zakładach naukowych.

Opracowując program niniejszy, miałem na myśli 8-mio klasową ogólnie kształcącą szkołę. Na wykształcenie przyrodnicze przeznaczam ilość czasu nieodzowną, lecz możliwie najmniejszą, mając na względzie z jednej strony panujące dotąd w szkołach przeciążenie liczbą godzin wykładowych, z drugiej zaś strony konieczność wprowadzenia do szkoły średniej przedmiotów z dziedziny wychowania społecznego, estetycznego i fizycznego, które dotychczas były całkowicie pomijane.

W programie niniejszym nauczanie przyrody podzielone jest na 5 kategorji: wykłady, wycieczki, praktyczne zajęcia, prace samodzielne i czytanie.

A. Ilość godzin wykładowych.

PRZEDMIOTY	KLASY								Ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Przyrodoznawstwo	2	2	—	—	—	—	—	—	4
Fizyka	—	—	2	—	2	2	—	—	6
Chemja (z mineral.)	—	—	—	2	—	2	—	—	4
Botanika	—	—	—	—	2	--	—	—	2
Zoologja	—	—	—	—	—	2	—	—	2
Anatomja i fizjolog.	—	—	—	—	—	—	2	—	2
Bio logja	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Gieologja	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Ogółem	2	2	2	2	4	6	2	3	23

Motywy, które mną kierowały przy układaniu powyższego programu są następujące:

Wykłady rozpoczynają się w pierwszych 2 klasach od przyrodoznawstwa t. j. nauczania przyrody bez klasyfikowania jej na martwą i ożywioną, na państwa minerałów, roślin i zwierząt. Tego rodzaju traktowanie wykładu nauk przyrodniczych w niższych klasach jest już, zdaje się, przez większość przyrodników uznane za najstosowniejsze.

W klasie 3-ej i 4-ej proponuję wykład fizyki i chemji (które w większości szkół Królestwa nie były wykładane), a to po pierwsze ze względu na wysoką wartość, właściwą tym przedmiotom, w nauczaniu nawet w najmłodszych latach prawdziwego spostrzegania i wnioskowania; powtóre, spółczesny wykład botaniki i zoologji wymaga od uczących się fizyczno-

chemicznego przygotowania (z tego także powodu uważam za konieczne przesunąć wykład nauk biologicznych do wyższych klas); po-trzecie w dzisiejszych warunkach oświaty u nas wydaje mi się pożytecznym podać w 4-ch niższych klasach całokształt, o ile to jest możliwe, każdej dziedziny wiedzy.

Sądzę, że nie potrzebuję się tłumaczyć z wprowadzenia do programu chemji, ponieważ nikt nie potrafi umotywować, dlaczego przedmiot ten był w większości naszych szkół pomijany, pomimo, że wraz z fizyką jest główną podstawą wszystkich nauk przyrodniczych.

Czuję się w obowiązku umotywować szczególniej 2 punkty proponowanego przezemnie programu, w których się on różni nietylko od dawniejszych, lecz i od spółcześnie projektowanych. Po-pierwsze, pomijam wykład mineralogji. Krystalografja, szczególniej zaś fizyczne własności minerałów, może być z pożytkiem wykładana tylko w obszernym kursie na podstawach fizycznych i matematycznych; jako przedmiot zbyt specjalny pominąć go należy w programach średniego wykształcenia. Naukę o chemicznych własnościach minerałów najstosowniej jest połączyć z Chemją, pozostałe zaś działy mineralogji — z gieologją.

Powtóre — na wykład fizyki w klasach wyższych poświęcam mniejszą liczbę godzin w porównaniu z proponowanemi programami z następujących powodów: uważam, że zadaniem średniej szkoły jest dać ogólne wykształcenie uczącym się, nie jest zaś jej zadaniem przygotowanie do specjalnych wyższych zakładów naukowych, do zdawania konkursowych egzaminów i t. p.; zresztą na wszystkich wydziałach w uniwersytetach i instytutach, mających związek z naukami przyrodniczemi, kurs fizyki jest jeszcze raz wykładany. Proponowana przezemnie ilość godzin w zupełności wystarczy do celów ogólnego wykształcenia, jeżeli w kla-

sach wyższych nie będzie powtarzany jeszcze raz szczegółowo, a niepotrzebnie (jak to się dzieje w szkołach galicyjskich) materjał kursu przygotowawczego; jeżeli nie będą opisywane szczegółowo po kilka przyrządów, których działanie oparte jcst na jednej i tej samej zasadzie; jeżeli wogóle część materjału, który był dotychczas przedmiotem wykładów, pozostawić samodzielnej pracy umysłowej uczących się, część przeznaczyć na treść książki do czytania, część wreszcie na zajęcia praktyczne.

B. Wycieczki.

Wycieczki posiadają tak wielką wartość w wykształceniu przyrodniczym, że winny się odbywać obowiązkowo.

Urządzać je można w czasie poza planowym, (w czwartek lub sobotę po 12-ej, sądzę bowiem, że w nowej szkole w jednym dniu tygodnia lekcje trwać będą tylko do 12-ej), albo w czasie wakacyjnym — na początku roku szkolnego, przed rozpoczęciem wykładów i po zakończeniu roku szkolnego.

W pierwszych 2 latach wycieczki powinny być główną podstawą wykładów. W klasie 1-ej wykład nie powinien się rozpoczynać bez poprzednio dokonanej wycieczki. W pierwszych 4-ch klasach proponuję tylko niezbyt odległe wycieczki w czasie poza planowym: na pola, łąki, do lasów iglastych i liściastych, rzek i wód stojących. Przyjmując 32 tygodnie w roku szkolnym i uwzględniając wycieczki i zajęcia, wykonywane w celu fizycznego, historycznego i estetycznego wychowania, proponuję przyjąć mniej więcej za normę 8 do 10 tygodni na cele wykształcenia przyrodniczego t. j. najmniej czwartą część dni, w których lekcje bywają do 12-ej.

Klasy	WYKŁADY		WYCIECZKI							PRAKTYCZNE ZAJĘCIA			Ogółem wycieczki i zajęcia pozaplan.	Prace samodzielne	CZYTANIE
	Przedmioty	Godzin	Rodzaj wycieczki	Ilość: Jesień	Zima	Lato	Pozaplanowe ogółem	Wakacyjne	Ogółem	Przedmiot	Pozaplanowe	Planowe			
I	Przyrodoznawstwo	2	Poblizkie zbiorowiska	4	—	4	8	—	8	—	—	—	8		
II	Przyrodoznawstwo	2	„ „	4	—	4	8	—	8	—	—	—	8		
III	Fizyka	2	„ „	2	2	4	8	—	8	Kolekcjonowanie	2	—	10	Kolekcjonowanie	Etologja zwierząt i roślin
IV	Chemja	2	„ „	2	2	4	8	—	8	Kolekcjonowanie	2	—	10		
V	Botanika i fizyka .	4	Botaniczne . . .	2	—	—	2	1	3	Botanika . . .	8	—	10		Fizyka, chemja, fizjologja
VI	Zoolog., fiz., chemja	6	Zoologiczne . . .	2	—	—	2	1	3	Zoologja . . .	8	—	10		
VII	Anatomja i fizjolog.	2	Fizyko-chemiczne .	—	8	—	8	2	10	Fizyka i Chemja .	—	4	8	Prace piśmienne	Biologja
VIII	Biologja, gieologja .	3	Gieologiczne . .	—	—	—	—	2	2	Biologja . . .	8	—	8		Gieologja

W czterech klasach wyższych proponuję zmniejszyć ilość wycieczek z nauczycielem, aby pozostawić uczącym się więcej wolnego czasu na prace samodzielne. W V-ej 2 wycieczki na początku roku poza planowe botaniczne, jedna lądowa, druga wodna, po ukończeniu roku szkolnego odleglejsza wycieczka botaniczna, np. do Białowieży. W klasie VI-ej wycieczki zoologiczne lądowa i wodna, na początku roku w czasie poza planowym, w końcu roku szkolnego jedna wakacyjna, np. do jezior północnej części Królewstwa.

W klasie VII-ej, biorąc za podstawę wiadomości z fizyki i z chemji, zwiedzić można najbliższe fabryki w ciągu roku szkolnego (mniej więcej 8 wycieczek) i urządzić 2 wakacyjne wycieczki do odleglejszych fabrycznych miejscowości, np. Łodzi, Częstochowy i Dąbrowy.

W klasie VIII-ej 2 wycieczki wakacyjne do odleglejszych miejscowości, bardziej interesujących pod względem gieologicznym, np. do Ojcowa, Kielc i gór Świętokrzyskich lub do Karpat.

C. Zajęcia praktyczne.

Pożądane jest naturalnie, aby najprostsze doświadczenia były dokonywane przez samych uczących się już w najniższych klasach podczas lekcji lub jako zadania domowe. Proponowałbym przeznaczyć na chemję z mineralogją w IV-ej klasie 2 godziny z rzędu dla tego, że częstokroć godzina nie wystarcza do demonstrowania niektórych doświadczeń, a także i dla tego, że można wówczas kilkakrotnie w ciągu roku powierzyć wykonanie prostszych doświadczeń samym uczącym się.

W III-ej i IV-ej klasie należy z góry wyznaczyć przynajmniej po 2 w każdej z tych klas poza planowe

zajęcia na praktykę kolekcjonowania i określania minerałów, roślin i zwierząt. Zajęcia te dają podstawę do późniejszej samodzielnej pracy w klasie V-ej i VI-ej, a wraz z wycieczkami wypełniają przerwę w wykładzie nauk biologicznych pomiędzy II-gę i V-tą klasą.

W czterech klasach wyższych proponuję następujące praktyczne zajęcia:

W klasie V-ej z botaniki—8 zajęć pozaplanowych W klasie VI-ej z zoologii — 8 zajęć pozaplanowych. W klasie VII-ej 2 godziny tygodniowo na fizykę i 2 godziny tygodniowo na chemję. W klasie VIII-ej z biologji — 8 zajęć pozaplanowych. Przedmiotem tych ostatnich powinny być głównie metody badania: choć raz jeden winien sam uczący się mieć w ręku mikroskop i mikrotom, choć jeden preparat osobiście przygotować.

D. Prace samodzielne.

W klasach niższych zachęcać można uczących się do kolekcjonowania przedmiotów przyrody, następnie do ich określania, wreszcie do naukowego opracowywania zbiorów osobistych. W klasach wyższych prócz tego zachęcałbym uczących się do opracowania w sposób mniej lub więcej źródłowy choć jednego tematu z dziedziny nauk przyrodniczych, który mógłby być przedmiotem odczytu i dyskusji w gronie koleżeńskim. Podkreślam tutaj słowo „zachęcać". Uważałbym za rzecz w wysokim stopniu niestosowną w nowej szkole zmuszać ucznia do pracy samodzielnej z dziedziny z góry mu narzucanej, żądać obowiązkowego dostarczenia w oznaczonej klasie kolekcji roślin, a w innej oznaczonej z góry klasie ćwiczenia.

E. C z y t a n i e.

Sądzę, że należałoby zwrócić znacznie więcej uwagi, niż dotychczas to czyniono, na zachęcanie młodzieży do czytania książek przyrodniczych.

Dla klasy III-ej i IV-ej rekomendowałbym książki z dziedziny etologji zwierząt i roślin; dla V-ej i VIej — z fizyki, chemji i fizjologji; dla VII-ej i VIII-ej — z biologji i gieologji. Ograniczam się temi ogólnikami, ponieważ nie posiadam w danej chwili ściśle opracowanego spisu odpowiednich książek. W celu łatwiejszego orjentowania się w proponowanym programie podaję plan ogólny nauczania przyrody.

Kazimierz Czerwiński.

Uprasza się o nadsyłanie uwag krytycznych.

Zadania historji ojczystego kraju w szkole elementarnej.

W momencie, kiedy z całym wysiłkiem dążymy do stworzenia lepszych uczelni, musimy sobie dokładnie zdać sprawę, jakiej my szkoły chcemy i jakie przygotowanie do życia i pracy winniśmy dać wychowańcom szkół elementarnych.

Przedewszystkim szkoła elementarna z jednej strony winna moim zdaniem w ciągu lat 6-ciu nauki o tyle rozwinąć umysł ucznia, by mógł wyszedłszy z niej korzystać ze wszystkich zdobyczy kultury; chcącym się kształcić dalej, winna ułatwić prowadzenie nauki w szkole średniej. Stąd trzeba, aby szkoła elementarna dawała zakres wiedzy do pewnego stopnia skończonej i przygotowywała zarazem do szkoły średniej. Jednym z przedmiotów, dotąd stale w szkole elementarnej pomijanym, była nauka historji, gdyż suche wyliczanie faktów, tendencyjnie przekręcanych, z historji Rosji trudno nauką historji nazywać. A jednak przedmiot ten może mieć niesłychanie ważne znaczenie, jeżeli historję traktować będziemy jako naukę, mającą na celu zapoznanie dziecka ze stopniowym rozwojem ludzkości w jej cywilizacyjnym pochodzie i z pojęciami ogólnemi, historycznemi, socjologicz-

nemi, które by mu wyjaśniły stosunek jednych grup narodu do drugich, jeżeli postawimy sobie jako główne zadanie uwydatnienie udziału naszego narodu w ogólnej pracy cywilizacyjnej. Mówię tylko o historji własnego kraju, gdyż wyobrażam sobie, że w szkole elementarnej ze względu na krótki czas nauki i wiek uczniów możemy mówić tylko o historji Polski.

Jak jednak ten cel osiągnąć? Historja, traktowana jako proces stosunków społeczno - politycznych jest przedmiotem zbyt trudnym by go małym dzieciom dać można.

W tym wieku powinniśmy przy języku polskim i krajoznawstwie zapoznać dziecko z legiendami naszemi i ważniejszemi wypadkami, odnoszącemi się do poznawanych przez nie miejscowości, opromienionych wielokrotnie czynami szczytnego bohaterstwa; te ostatnie, działając na wyobraźnię dziecka, pobudzą jego umysł do zainteresowania naszą przeszłością.

Przy czytaniu wybierać ustępy, zaznajamiające z ludźmi nauki, filantropji, z bohaterami kraju, wogóle z takiemi, których życie i czyny budząc wrażenie podniosłe w duszy dziecka, każą mu czcić i kochać ludzi, pracujących dla dobra społeczeństwa. Przez czytanie zaś ustępów, malujących różne zajęcia i ich wzajemny stosunek, wyjaśnianie takich pojęć, jak rodzina, wieś, miasto, gmina, społeczeństwo, kraj, dziecko praktycznie zdobędzie materjał, który mu ułatwi, gdy przyjdzie odpowiednia chwila nauki historji, zrozumienie stosunków społecznych.

Właściwa nauka historji, którą należy rozpocząć dopiero w 4 klasie, a trwać ma lat 3, winna dawać obrazy z życia ludów począwszy od pierwotnej epoki, rolę człowieka, walczącego z przyrodą i stopniowo zdobywającego sobie znośniejsze warunki życia, które po-

cząstkowo są tylko przywilejem niektórych klas społecznych a z czasem ogarniają coraz szersze kręgi, aby stać się udziałem wszystkich.

Zaznaczenie, że wynalazek czy praca jednego człowieka jest w ścisłym związku z twórczością poprzednich pokoleń, że udział wszystkich ludzi doprowadził do tych zdobyczy kulturalnych, z jakich my dzisiaj korzystamy, będzie kluczem do zrozumienia stosunków społecznych, będących przedmiotem zupełnie niezrozumiałym dla tych, którzy historję uważać przywykli jako zbiór różnorodnych faktów, pozbawionych łączności. Tylko dobrze znający przeszłość i stan obecny swego społeczeństwa będzie mógł należycie ocenić przejawy życia społecznego, w których człowiek powinien się orjentować, by miał pracować z pożytkiem dla kraju.

Wykazywanie zaś stałego zbliżania się do ideałów sprawiedliwości będzie budziło w duszy dziecka nadzieję urzeczywistnienia ich, a cześć dla bohaterów będzie bodźcem i siłą w dalszym jego życiu.

O ile wyliczanie wszystkich bitew uważam w takim programie historycznym za zbyteczne, o tyle byłabym bardzo za tym, aby nauczyciel bardzo starannie i żywo uwydatnił takie jednostki, które mogą rzucić światło na daną epokę, lub wykazać zmienność wyobrażeń naszych o tym, co bohaterstwem zwać można. Inny bowiem ideał bohaterstwa nosi człowiek w duszy w IX wieku, a inny obecnie. Uwypuklenie pewnych osobistości historycznych uważałbym i z tego względu za konieczne, że ludzie są przecież w znacznej części wyrazem dążeń swej epoki, jej pojęć, poziomu cywilizacji; psychologja ich czynów, ich ideały pozwolą nam lepiej zrozumieć tło epoki, t. j. warunki w jakich się rozwijali. Trzeba tylko, by postacie historyczne zadrgały życiem, by uczeń widział w nich nie martwe szkie-

lety, lecz ludzi zdolnych do najwyższych bohaterstw, ale częstokroć i do zbrodni.

Gdy dojdziemy do momentów ostatniego stulecia, szczególniej należałoby uwzględnić udział naszego narodu w walce o wolność. Obraz tych walk więcej niż cokolwiekbądź wzbudzi w dziecku umiłowanie gorące własnego narodu i zrozumienie obowiązków, jakie w spuściźnie otrzymaliśmy po przodkach.] By jednak obraz rozrozwoju kulturalnego własnego kraju wypadł możliwie wszechstronnie, koniecznym byłoby przy historji uwzględnić rozwój umysłowości, zaznajamiając ucznia z dziełami, które mogą oświetlić nastrój ducha i poziom kultury danej epoki.

Idealnie prowadzoną nauką historji nazwałabym taką, w której materjał dany uczniowi posłuży mu jako podstawa do porównań i wniosków ze zjawisk poznanych i pozwoli dokładnie uprzytomnić mu proces ewolucyjny jaki przechodził nasz naród.

Aby ułatwić nauczycielowi orjentowanie się w materjale historycznym pragnę dać pewne wskazówki, niejako charakterystykę każdej epoki, by na tle jej rozwinąć odpowiedni materjał dziejowy.

W myśl tego co powiedziałam poprzednio, dla wykazania ewolucji, jaką ludzkość przeszła, radziłabym rozpocząć naukę historji od zaznajomienia ucznia z życiem człowieka jaskiniowca, zaznaczając, iż pomimo dzikości i u niego zjawia się potrzeba sztuki, o czym przekonywają nas wykopaliska. Idąc dalej wykazałabym rolę człowieka pośród otaczającej go przyrody, oswajanie niektórych zwierząt, co z czasem wpłynie na zmianę zajęcia, t. j. porzucenie myśliwstwa a zamianę na pasterstwo. Dobrze byłoby zaznajomić z pierwotnym budownictwem t. j. domami na palach, dając na rysunku ich obraz.

Zaznaczam dalej jak w miarę wzmagających się potrzeb cywilizacyjnych zajęcia ludzi stają się różnorodne, a więc pojawia się koszykarstwo, jako początek garncarstwa. W dalszym rozwoju, który posuwa się niezmiernie wolno, co nauczyciel powinien ciągle zaznaczać, człowiek zapoznaje się z różnemi kruszcami, z których wyrabia cały szereg przdmiotów, służących mu zarówno do ozdoby jak i do użytku, z bronzu i żelaza. A wreszcie jako wyraz wyższej kultury uwydatnić rolę człowieka — rolnika, wykazując zależność zajęć od warunków fizycznych jak i cywilizacyjnych.

Gdy w ten sposób przejdziemy do momentu, kiedy ludzie obierają sobie stałe siedziby i prowadzą życie osiadłe, wytwarzają jako pierwszą organizacyjną jednostkę wieś, a następnie cały szereg skupień, które prowadzą aż do utworzenia państwa, musimy zaznaczyć, że pierwsze takie skupienia powstają w Azji i Afryce.

Wzięłabym Egipt. Po zaznajomieniu z gieograficznemi warunkami, zwróciwszy uwagę na ogólny obraz stosunków społecznych, znacznych zdobyczy kulturalnych, ulepszonego budownictwa, pisma i t. d. przeszłabym do Grecji, jako pierwszego kulturalnego państwa w Europie. Tutaj zaznaczywszy wysoce demokratyczny ustrój państwa, zapewniający równość i zdobycze kulturalne wszystkim, olbrzymi rozwój nauki, sztuki i literatury, dobrze byłoby przeprowadzić porównanie dla uwydatnienia różnic w układzie społecznym z poprzednio poznanym Egiptem. Następnie rozpatrzyłabym zarysy państwa Rzymskiego, które staje się spadkobiercą greckiej kultury, i wykazałabym skażenie jej, uwydatniające się w zaborczości, niewolnictwie, kładzeniu głównego nacisku na wojsko, co powoduje konieczność upadku. Na tle obrazu obyczajowo-społecznego przedstawiłabym poczucie niezadowolenia w szerokich

masach społeczeństwa i tęsknotę ludzi lepszych do innych form życia i innych ideałów, co znowu przygotowuje grunt do przyjęcia idei, głoszonych przez Chrystusa, będących przeciwstawieniem panujących wówczas pojęć. Wielka wędrówka narodów decyduje o ostatecznym upadku Rzymu.

Tutaj należałoby przedstawić położenie ludów słowiańskich, ich pochodzenie, stosunek do plemion giermańskich, zaznaczywszy ich rozwój kulturalny, dać obraz stosunków społecznych, religji i obyczajów, przejść do momentu tworzenia się państw słowiańskich, wykazując przyczyny, które słowian do tego skłoniły.

Przypomniawszy uczniowi legiendy o Lechu, Popielu, Piaście, Kraku i Wandzie wyjaśniwszy znaczenie ich, przystąpiłabym już do właściwej nauki historji. W I okresie po zaznajomieniu z przyczynami, które wywołały wprowadzenie chrześcijaństwa i czego następstwem wpływ kultury zachodniej, któremu Polska będzie podlegała, dałabym obraz stosunków społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturalnych Polski i na tym tle uwypukliłabym postać Bolesława Wielkiego jako organizatora i twórcy przyszłej potęgi polskiej. Zwróciwszy uwagę na sąsiadów Polski dziecko doskonale zrozumie, że bezustanne walki Bolesława, to konieczność smutna narodu, który musi bronić swej niepodległości, nie chcąc być przez inne narody pochłoniętym. Obok Bolesława Chrobrego zapoznałabym z Bolesławem Śmiałym, jego tragicznym losem dla wykazania pierwszego konfliktu możnowładztwa z królem. W II okresie ujawnia się decentralizacja zarówno w podziale państwa na mnóstwo dzielnic, jak i sposobach gospodarki społecznej. Skutkiem braku wojen a więc i zewnętrznych bogactw książęta udzielni dla zwiększenia bogactw krajowych sprowadzają osadników,

rządzących się „prawem niemieckim". Ten ostatni objaw wpływa na wytworzenie nowej klasy społecznej t. j. mieszczaństwa, złożonego z obcych, bo niemieckich żywiołów. Po wytłumaczeniu warunków, w jakich osadnictwo się rozwijało i zaznaczeniu wpływu na ekonomiczny stan kraju i jego kulturę, dałabym pełną energji niezmordowanej sylwetkę Władysława Łokietka, i przy tej sposobności potrąciłabym o Krzyżaków, zaznaczywszy moment ich osiedlenia się u nas i stosunki z nami, które się coraz bardziej gmatwają. Następnie uwypukliłabym postać Kazimierza Wielkiego, jego zasługi dla kraju przez przestrzeganie sprawiedliwości, troski o dobrobyt wszystkich klas społecznych, jego wielkie zasługi dla nauki polskiej przez założenie akademji krakowskiej. Mówiąc o kulturze, zaznajomiłabym z bursami, żakami krakowskiemi, z zabytkami piśmiennictwa i charakterem szkół ówczesnych. W III okresie położyłabym nacisk na kształtowanie się ostateczne państwa polsko-litewskiego, zmiany terytorjalne i stosunki polityczne z innemi państwami. Wykazawszy pożytek połączenia Litwy z Polską i warunki unji a także rolę cywilizacyjną Polski na obszarach litewsko-ruskich, wzięłabym pod szczególną uwagę stanowisko szlachty, wytworzonej z rycerstwa która zdobywa najpiękniejsze swobody człowieka, ale tylko dla siebie, dochodzi do wszechwładzy z krzywdą innych klas społecznych jak mieszczaństwa i włościan, których położenie ekonomiczne i społeczne uwzględniłabym bardzo obszernie.

Po daniu plastycznego obrazu sejmików a następnie sejmu, określeniu ich funkcji przedstawiłabym stan oświaty, tolerancję religijną uzależniając ją świetnym rozwojem politycznym i ekonomicznym, a charakterystyka wybitniejszych pisarzy tego okresu dopełniłaby obrazu. Jeżeli idzie o charakterystyki krolów z tej

epoki, to nie pominęłabym żadnego—tak bardzo indywidualne są dla mnie postacie ich, i tak bardzo odrębne w pojmowaniu potrzeb społecznych narodu.

W okresie IV uwydatniłabym najwyższy indywidualizm szlachty, zastój w rozwoju społecznym, co doprowadza do anarchji. Niepowodzenia w wojnach doprowadzają do olbrzymich strat terytorjalnych i wykazują wewnętrzną słabość państwa. Pojedyńcze bohaterstwa ludzi tej zmiary, co Czarniecki, Żółkiewski, których charakterystyce poświęciłabym chwil kilka, nie mogą uratować kraju, w którym czuć ogólne obniżenie ideałów narodowych, od rychłego upadku.

Tryumf większej własności, co uwydatnia się w wyzbywaniu się ziemi przez szlachtę i wytwarzaniu proletarjatu chłopskiego, spowodowuje coraz większą nędzę ekonomiczną. Ciemnota, nietolerancja religijna, jako jeden z wyników pracy Jezuitów w szkolnictwie, znajduje wyraz bardzo dobitny w lituraturze, z którego przedstawicielami uważałabym za pożyteczne zaznajomić uczniów.

W okresie V podkreśliłabym dążenie społeczeństwa do podźwignięcia kraju z upadku. Po charakterystyce głównych stronnictw politycznych i działaczów społecznych przedstawiłabym stosunki z Rosją, która uniemożliwia przeprowadzenie koniecznych reform.

Ogólnie biorąc ten okres i następny—Polski porozbiorowej—uważam za tak doniosły, że na oba poświęciłabym cały rok szkolny, a w ten sposób panowanie ostatniego króla możnaby traktować szczegółowo. Gdy dojdziemy do Sejmu Czteroletniego w ogólnych zarysach charakteryzowałabym rewolucję francuską, zaznaczając wpływ idei rewolucyjnych na społeczeństwo polskie, które dąży do reform zarówno społecznej jak i politycznej natury drogą ewolucji.

Rozpatrzywszy bardzo uważnie Konstytucję 3 maja, jej doniosłość i charaktar postępowy, ujawniający się w rewizji konstytycji, co uwydatnia dążność do ciągłego doskonaleuia form społecznych, dałabym obraz powstania kościuszkowskiego, jego charakteru i możliwie głęboką i wyczerpującą sylwetkę Kościuszki i kończąc na 3 rozbiorze uwydatniłabym krzywdę, która się dzieje narodowi w chwili jego odrodzenia. Ogólny rzut oka na rozwój umysłowy, mocno rozwijające się szkolnictwo i literaturę polityczno-społeczną dopełniłby reszty obrazu.

W okresie VI wziąwszy jako przewodnią myśl ideę wolności, o którą społeczeństwo polskie toczyło walkę we wszystkich kierunkach, uwydatniłabym te momenty, w których ta walka przybiera najbardziej konkretny charakter, a więc: tworzenie się legjonów, rewolucja 30 r., 48 r., 63 r. i t. d. Potym charakteryzowałabym nastrój społeczeństwa, jego ideały, odbijające się w literaturze, znaczenie poezji romantycznej, wpływ trzech jej przedstawicieli na naród, a następnie dałabym możliwie wyczerpujący obraz warunków politycznych i ekonomicznych, w jakich się naród znajdował pod 3 zaborami. Kładąc nacisk na zmienione formy gospodarstwa wiejskiego przez zniszczenie pańszczyzny w zaborze rosyjskim po 63 r., wykazałabym rozwój ekonomiczny Polski pod zaborem pruskim i rosyjskim, ucisk narodowościowy w obu tych dzielnicach, jako przeciwstawienie do względnie swobodnego rozwoju narodowego w Galicji, a zakończyłabym na zaznaczeniu walki pod zaborem rosyjskim, która się toczy obecnie o konstytucję, dając dokładny okres stosunków społecznych, kulturalnych i ekonomicznych całego narodu, uwydatniając wyczerpująco ruch piśmienniczy i przedstawicieli poezji i powieści ostatnich lat 20.

Kazimiera Kalksteinówna.

Projekt kwestjonarjusza szkolnego.

Przyszła szkoła — szkoła polska, musi się liczyć zarówno ze zdaniem pedagogów, rodziców, społeczeństwa, jak i z potrzebami dzieci, z ich sym- i antypatjami, z ich zdrowiem i szczęściem.

Celem zapoznania się z zapatrywaniami dziatwy polskiej na kwestje szkolne, prosimy o wypytywanie jaknajwiększej ilości dziatwy szkolnej, o ile możności poza szkołą, by jaka bądź przyczyna postronna nie wpłynęła na odpowiedź.

Panów nauczycieli i nauczycielki szkół początkowych, ochroniarki, nauczycieli szkół niedzielnych, miejskich, szkół średnich, pensji żeńskich, a także nauczycieli prywatnych i wszystkich, którzy się dziećmi i kwestją szkolną interesują — prosimy o wypytanie jaknajwiększej ilości dziatwy szkolnej i tej, która obecnie możności uczęszczania do szkół pozbawioną została. Pytania w szkole rozłożyć można na parę, lub kilka razy, dyktując dzieciom pytania, lub jak to się powszechnie zagranicą praktykuje, pisząc pytania na ta-

blicy. Dzieci pytania te przepisują i w domu na nie odpowiedzi dają. Dziatwa wiedzieć musi, że nie ma pisać ani nazwisk ani imion—na ten szczegół położyć należy szczególny nacisk, żeby dzieci z obawy niezadowolenia nauczycieli i przełożonych, nie dawały mylnych lub nieszczerych odpowiedzi.

Idzie tu przedewszystkim o swobodę przekonań dziatwy, a z tą właśnie przed władzą szkolną ukrywać się przywykły.

Niezmiernie pożądany spółudział młodzieży, która szkoły ukończyła, ukończyć nie mogła (z podaniem przyczyn), a także osób dorosłych, które wrażenia swe szkolne zapamiętały i pragną się niemi postępowi i dobru szkoły zreformowanej przysłużyć.

Odpowiedzi przesyłać prosimy pod adresem autorki do redakcji „Nowych Torów“, lub wprost do autorki: Lubar, gubernja wołyńska, pod opaską poleconą lub w liście poleconym.

PYTANIA.

U nagłówka kartki napisz wiek i płeć.

I. 1. W której jesteś klasie?
2. Czy lubisz swoją szkołę?
3. Czy wolisz chodzić do szkoły czy uczyć się w domu?
4. Jakie przedmioty (lekcje) najlepiej lubisz?
5. Czy kochasz swych nauczycieli?
6. Czy wolisz nauczyciela czy nauczycielkę?
7. Czy boisz się surowego nauczyciela?
8. Czy umiesz lepiej lekcję dla surowego nauczyciela czy dla pobłażliwego?
9. Czy nauczyciele twoi są sprawiedliwi? Czyś doznał kiedy dawniej niesprawiedliwości? Opisz jakie zdarzenie, tylko strzeż się wymienić nazwisko.

II. 10. Czy lubisz kolegów?
11. Czy bawisz się chętniej sam, czy z kolegami?
12. W co się bawicie w czasie pauzy? Wylicz wszystkie gry i zabawy.
13. Co robisz w czasie małej pauzy pomiędzy lekcjami?
14. Czy lubisz płatać figle nauczycielom? Jakie?
15. Czy lubisz płatać figle kolegom? Jakie?
16. Czy miałeś kolegę, który cię namawiał do palenia papierosów, odprówania guzików, naciągania rodziców na drobną monetę, zabierania rodzicom ukradkiem drobnych? Czy nie opowiadano ci rzeczy brzydkich, którychby ci ani matka, ani ojciec, ani siostra nie powiedzieli?
17. Jak postąpiłeś względem takiego kolegi?

III. 18. Ile wiorst masz do szkoły? Jak długo idziesz do szkoły.
19. Co jadasz zrana?
20. Co jadasz w południe?
21. Czy masz apetyt wróciwszy do domu? (Dla dzieci ze szkół początkowych: Czy jadasz obiad przed wyjściem z domu czy po powrocie ze szkoły?
22. O której kładziesz się do łóżka?
23. O której wstajesz?
24. Ile godzin uczysz się zadanych lekcji? czy przepowiadasz je zrana?
25. Czy nie czujesz zmęczenia przyszedłszy do szkoły?
26. Na której lekcji jesteś senny?
27. Czy jesteś zawsze zupełnie zdrów?
28. Czy cię boli często głowa? Czy ci idzie krew z nosa? Czy cię bolą oczy? Czy nie masz bolących gruczołów na szyi? Czy masz od-

mrożone ręce? nogi? Czy nie cierpisz na łamanie w kościach? Febrę? Zawrót głowy? i inne dolegliwości. Wymień dokładnie i przypomnij sobie wszystko.

IV. 29. Czy cię koledzy i koleżanki lubią?

30. Czy starasz się o ich przyjaźń? Czy jesteś uprzejmy, uczynny, pomagasz kolegom, jeśli możesz?

V. 31. Opisz wrażenie, jakiego doznajesz gdy cię nauczyciel „wyrwie", a umiesz lekcję?

32. Opisz wrażenie, jakiego doznajesz gdy cię nauczyciel wyrwie, a lekcji nie umiesz?

33. Czym byś chciał być? Czy chciałbyś być nauczycielem?

34. Opisz jakbyś uczył dzieci, gdybyś był nauczycielem?

35. Jakich przedmiotów byś *nie* uczył?

Niechaj wszyscy, odpowiadający na kartce, u nagłówka której napisali wiek i płeć, stawiają tylko kolejne numery, a obok numeru — odpowiedź.

Anna Grudzińska.

Z LITERATURY.

M. Fot. *Wykład „Przedmiotów szkolnych i języków“. (Pedagogiczeskij Sbornik).*

Podaję streszczenie tej pracy, gdyż jest ona cennym przyczynkiem do wyjaśnienia aktualnej kwestji, dotyczącej wykładu „przedmiotów szkolnych i języków“, bez względu na to, czy na wszystkie poglądy autora zgodzić się można.

W większości programów szkolnych, planów, instrukcji, dotyczących wykładów, wykazu lekcji i t. p. istnieje zwyczaj podziału ciała nauczycielskiego na dwie grupy: na nauczycieli „przedmiotów szkolnych“ i nauczycieli języków. Podział ten jest najwymowniejszym świadectwem, iż autorowie pomienionych programów dokładne posiadają wyobrażenie o zasadniczej różnicy, istniejącej między matematyką, historją, gieografją, fizyką i t. d. z jednej strony, a językami, zwłaszcza zaś nowożytnemi z drugiej; tymczasem w kwestji metodyki powyższych przedmiotów i języków nie znajdujemy nigdzie ani szczegółowych wyjaśnień, ani nawet żadnych wskazówek. Jako następstwo tego przemilczenia występuje częstokroć ta okoliczność, iż nauczy-

ciele języków, nie zdając sobie sprawy z tego, iż w wykładzie tych ostatnich należy stosować zupełnie inne metody, niż przy wykładzie przedmiotów, stopniowo zaczynają traktować język jako przedmiot i nie osiągają celu zakreślonego przez szkołę. Wszelkie zatym próby, dotyczące analizy i wyjaśnienia tej zasadniczej kwestji, dlaczego niezbędne jest odróżnianie „języków“ od „przedmiotów“ szkolnych, uważać należy za sprawę pierwszorzędnego znaczenia.

Porozumieć się przedewszystkim trzeba co do pojęcia „przedmiot szkolny“. Przeprowadzając studja nad pewnym przedmiotem w najszerszym tego wyrazu znaczeniu, probujemy rozłożyć go na pierwiastki składowe, staramy się poznać istotne jego właściwości i funkcje. Badać przedmiot, znaczy usiłować zdać sobie sprawę w sposób jasny i poglądowy ze wszystkich jego składników—„cech“—poznać następnie wzajemny ich stosunek. Większy lub mniejszy wysiłek pamięci, większa lub mniejsza szybkość, z jaką dokonywa się umysłowy proces rozumienia, schodzą już na drugi plan. A teraz zachodzi pytanie, czy języki nowożytne nie mogą być uważane za „przedmioty“ szkolne i czy studja nad niemi mają się koniecznie różnić od studjów nad algiebrą lub naukami przyrodniczemi? Jest to zależne, gdzie, w jakim celu i kto je studjuje. Każdego bez wątpienia języka nietylko łacińskiego lub sanskryckiego, lecz także francuskiego lub niemieckiego uczyć można w ten sam sposób, co i jakiegokolwiek przedmiotu szkolnego.

Do bardzo niedawna języki cudzoziemskie prowadzone były w szkołach według metody, którą zaliczyć należy do półśrodków w nauczaniu. Podstawą jej jest gramatyka, reszta zaś polega na przykładach wyjaśniających, ćwiczeniach wprowadzanych w celu prędszego przyswojenia tej gramatyki, czytaniach, powtarzaniu

prawideł gramatycznych drogą rozbioru przeczytanych ustępów.

To, co właściwie powinno być uważane jako środek (choć nietrafnie pomyślany) zajęło niepostrzeżenie miejsce istotnego celu, który polegał w danym razie na przyswojeniu żywego języka. W epoce tego syntetyczno-gramatycznego nauczania języków nowożytnych traktowano je rzeczywiście jako „przedmioty“, a metody stosowane w wykładzie ich nie różniły się wcale od metod, stosowanych w wykładzie innych przedmiotów szkolnych. W ostatnich jednak czasach znów zaczęto się zastanawiać nad ostatecznym celem języków cudzoziemskich w szkole średniej i zrozumiano, iż nauczanie nie polega jedynie na teoretycznym zaznajomianiu z budową i formami językowemi, lecz na owładnięciu niemi praktycznie. Istotę zaś nauczania stanowi nie gramatyka, lecz szybkie wiązanie wyrazów w zdania z zachowaniem myśli przewodniej. W chwili obecnej języki nowożytne z szeregu nauk zaliczone zostały do kategorji sztuk, o ile można uważać te ostatnie jako środek, służący do przekazywania myśli i wzajemnego zbliżania ludzi.

Dawniej nauczanie języków przypominało w wysokim stopniu studja nad sztuką, np. nad malarstwem. Tak w jednym, jak w drugim wypadku nauczyciel przez cały czas wykładał zasady i sposoby wykonywania tej lub innej czynności, nie przyzwyczajał jednak wychowańców do samodzielnego zastosowywania wspomnianych wyżej sposobów. Teraz przeciwnie, bardziej rozpowszechniony jest pogląd, iż celem nauczania języków w szkole winno być nie zaopatrywanie uczniów w balast wiedzy teoretycznej, zbytecznej w życiu praktycznym, lecz ćwiczenia dla wprawy w cudzoziemskie zwroty, ażeby posiąść możność wyrażania własnych myśli, życzeń i uczuć, lub, gdyby to dla jakichkolwiek

powodów nie było możliwe do osiągnięcia, to przynajmniej umiejętność dokładnego rozumienia rozmowy w języku obcym.

Jak widzimy zasadnicza różnica, istniejąca pomiędzy językami a przedmiotami szkolnemi, łatwa jest do stwierdzenia. Jeżeli celem nauczania języków obcych ma być umożliwienie czytania i rozumienia z biegiem czasu książek i cudzoziemskiej mowy, a nawet władanie ustnie i piśmiennie językiem, stanowiącym przedmiot studjów, stąd wniosek, iż uczących się winna interesować nie teoretyczna strona języka, nie właściwości jego i prawa, co przyczyniłoby się do wzbogacenia ogólnej wiedzy, lecz ćwiczenia w używaniu samego języka; to jest, że język obcy ma być traktowany nie jako przedmiot wiedzy, lecz jako jedna z funkcji tego przedmiotu.

Metody i sposoby przyswajania języków, winny być, rzecz naturalna, zupełnie różne od metod i sposobów przyswajania przedmiotów szkolnych.

Podstawa zaś nauczania polega na ćwiczeniach językowych, a nie na wykładzie i wyjaśnianiu, na faktach konkretnych, a nie na prawach językowych, prawidłach i wyjątkach. W tym miejscu nasuwa się nowa wątpliwość. Jeżeli celem nauki języków nowożytnych ma być zdobycie szybkości i łatwości nieświadomego kojarzenia zjawisk psychologicznych z cudzoziemskiemi symbolami dźwiękowemi tych zjawisk, to jest „ćwiczenie organów mowy“, niezbędne są do tego, jak i do każdego ćwiczenia wogóle specjalne warunki, w jakich winny się odbywać lekcje języków nowożytnych w takiej formie i w takim kierunku, jakie są wytknięte przez nowe programy. Czyż bowiem możliwym jest osiągnięcie pomyślnych rezultatów z powyższego ćwiczenia organów mowy wobec tegoczesnego urządzenia mieszkań szkolnych, nadmiernej

liczby uczniów i niedostatecznej ilości godzin, przeznaczonych w szkole na języki nowożytne. Weźmy dla przykładu dwa wypadki, kiedy przyswojenie języka obcego osiąga się szybko i niezawodnie: po pierwsze, cudzoziemca, rzuconego przez los na obczyznę, gdzie mówią innym, niezrozumiałym dla niego językiem; po wtóre, małe dziecko, dla którego, mówiąc ściśle, język jego ojczysty w okresie przejścia od nieartykułowanego kojarzenia dźwięków do mowy artykułowanej występuje również jako język obcy. Tak w pierwszym jak i w drugim wypadku uderza nas przedewszystkim ta okoliczność, iż osoby studjujące język obcy mają możność ćwiczenia się w nim przez dzień cały lub przynajmniej przez znaczną jego część. Przebywają one bowiem ustawicznie albo wśród rodziny, przyjaciół i służby, albo, jak w pierwszym wypadku, wśród kolegów, znajomych, publiczności i t. p. Drugim sprzyjającym czynnikiem „tresowania“ jest to, że przebywając prawie bez przerwy przez dzień cały od początku do końca tygodnia wśród ludzi, mówiących danym językiem, dziecko lub cudzoziemiec, mieszkający za granicą, mogą się istotnie przez cały ten czas ćwiczyć sami, nie są narażeni na słuchanie wadliwej wymowy, fałszywego akcentu i błędnego wiązania zdań, co stanowi czynniki, utrudniające przyswojenie obcego języka. Przyczym w obu wypadkach ćwiczenia językowe połączone są z zainteresowaniem, co jest w danym razie sprzyjającym czynnikiem psychicznym, którego obecność nieomal podwaja, a nawet potraja zdolności w kierunku tej lub innej pracy. Zarówno dziecko, jak i człowiek dorosły na obczyźnie rozmawiają o przedmiotach, dotyczących życia praktycznego, codziennego użytku, osobistych dążeń i życzeń, sympatji i antypatji, nadziei, obaw i t. p.

A teraz rozważmy, w jakich warunkach odbywa

się nauczanie języków obcych w szkole. Jest ono nienaturalne. Nawet tak zwana metoda „naturalna“, będąca jeszcze u nas w wielkim poszanowaniu, podczas gdy dla neofilologów za granicą straciła już znaczną część swego pierwotnego uroku, nawet metoda naturalna, zdaniem M. Fota, nie może rościć pretensji do naturalnego sposobu nauczania, niepodobna bowiem odtworzyć życia sztucznie i uczynić lekcji języka niemieckiego lub francuskiego częścią organiczną, ogniwem w życiu uczniów. W jakiekolwiek tablice poglądowe zaopatrzymy szkołę, jakiekolwiek tematy i przedmioty będziemy poruszali na lekcji, jakichkolwiek wybiegów i sposobów użyjemy, by zainteresować uczniów wykładem języków obcych i połączyć pożyteczne z przyjemnym, to oprócz klas niższych, gdzie przy nadzwyczajnych usiłowaniach można choć w części osiągnąć powyższy cel, uczniowie będą się zawsze nudzili, dopóki nie zaczną zdawać sobie sprawy (co się rzadko zdarza) z doniosłości języków pod względem praktycznym; wówczas dopiero zjawi się zainteresowanie. Nauczanie języków w szkole jest sztuczne po wtóre dla tego, że uczeń słyszy i wymawia dźwięki obce zaledwie 3 — 4 razy tygodniowo zawsze po 40 — 50 minut bez udziału czynnej uwagi, znajdując się przytym w warunkach wręcz przeciwnych tym, w jakich uczą się dziecko i cudzoziemiec za granicą swego kraju. W szkole na jednego nauczyciela, posiadającego język obcy, wypada 30—40 uczniów, nie znających go zupełnie. Następstwem powyższego jest nieczęsta kolej każdego z nich, nie można zatym myśleć w podobnych warunkach o „ćwiczeniu“ organów mowy i odpowiednich centrów nerwowych, tymbardziej, iż czas przeznaczony na to ćwiczenie dla każdego ucznia jest bardzo krótki. Nawet biegłość doświadczonego pedagoga nie może

zrównoważyć tych braków. Przy obecnym systemie nauczania w szkole, przeciętny uczeń może ostatecznie wykuć treść jednej lub dwuch tablic poglądowych, może nauczyć się rozmawiać o trzech, czterech niezbyt złożonych tematach, rozmowa ta będzie jednak sztuczna, i żadną miarą nie można jej umieścić w jednej kategorji ze „swobodną rozmową w języku obcym“. To samo dotyczy mutatis mutandis szkolnego oddawawania myśli w języku cudzoziemskim, bez względu na wszelkie z wielkim mozołem przyswojone przekłady i wykute na pamięć typy listów. Czyż jednak powyższe niesprzyjające warunki nie hamują w równej mierze postępów w lekcjach fizyki, gieografji, gieometrji? A wszystko to, co mówiliśmy o nauczaniu języków obcych, czy nie dotyczy także „przedmiotów“, które pomimo to przyswajają uczniowie względnie zadowalająco? Czy stanowisko pierwszych i drugich nie jest w szkole zupełnie równe? Nie. Lub raczej stanowisko to jest zupełnie równe, lecz na mocy różnorodności języków i przedmiotów stanowisko to i warunki nie w jednakowej mierze spółdziałają lub przeciwdziałają ich przyswojeniu. Z jednej strony języki, z drugiej „przedmioty“ szkolne. Tu pewna funkcja naszego ciała, tam szereg faktów i wniosków przyswajanych; tutaj technika, tam teorja.

By przekonać się o prawdziwości słów powyższych porównajmy wykład fizyki, na którym jest mowa o dźwigni z lekcją języka niemieckiego np., mającą za przedmiot stanowisko imiesłowów czasów złożonych w zdaniu głównym. Być może, iż strona teoretyczna zostanie w obu wypadkach jednakowo szybko przyswojona. Gdy nauczyciel porówna dźwignię z huśtawką, składającą się z deski przerzucnej przez bal, z rękojeścią pompy, uczniowie bez trudu zrozumieją i łatwo zaczną zdawać sobie sprawę z tego, na czym polegają właściwości dźwigni;

podobież drogą porównania kilku zdań z orzeczeniami, użytemi w *Perfectum* lub *Plusquamperfectum* nie będzie trudnym dla nauczyciela wykazanie, że imiesłów czasu przeszłego, wchodzący do składu tych czasów, zajmuje zawsze w zdaniu głównym miejsce ostatnie. I w przyszłości większość uczniów będzie prawdopodobnie odpowiadała właściwie na to pytanie: zrozumieli oni bowiem i zapamiętali wnioski, poczynione w swojej obecności. Czyż znaczy to jednak, iż przyswoili sobie samo zjawisko językowe, przyswoili w tym stopniu, by móc następnie stosować zdobyte wiadomości teoretyczne w praktyce? Niestety, przy najbliższym zaraz przekładzie lub streszczeniu czeka nas srogie rozczarowanie. I tu bowiem teorja nie idzie w parze z praktyką. Przyczyna zaś złego tkwi w tym, iż traktowaliśmy języki narówni z przedmiotami, pomimo iż stanowiły one tylko funkcje tych ostatnich.

„Język“, mówi H. Paul w swoim „Principien der Sprachgeschichte“, jest abstrakcją; „język“ nie jest niczym istotnym poza osobami, które nim mówią. Sredniowieczna walka nominalistów z realistami trwa dotychczas, i żeby nie popełnić błędu ostatnich, i pod wpływem wyrazu „język“ nie uważać abstrakcji, którą on oznacza, za istotę konkretną lub „przedmiot“, bezpieczniej byłoby zaniechać tego terminu, który wprowadza niejednokrotnie w błąd, lepiej jest zawsze mówić o osobach, posługujących się tym językiem, gdyż istniejącemi konkretnie są one, tylko one.

Z powyższego wypływają następujące dwa wnioski: po pierwsze, że lekcje, przeznaczone na „przedmioty“ są bardziej zajmujące, ponieważ z charakteru ich wynika, iż posiadają większą rozmaitość, powodują różnorodne wrażenia i obrazy, co dopomaga do skupienia i podtrzymania uwagi uczniów. Przeciwnie, lekcje języków nowożytnych, nie mając nic wspólnego

z przedmiotami, lecz z pewną jednostajną funkcją samego uczącego się subjekta — z ćwiczeniami organów i centrów mowy, stają się nudne i przytępiające uwagę. Istotnie, nietylko szkielet jaszczurki, lecz i rysunek piramidy lub mapa Australji dają dzieciom więcej bez porównania nowych wrażeń, niż wiecznie się powtarzające, nieoddziaływające zupełnie na wyobraźnię, jedne i te same ćwiczenia kolegów, które od dawna już dokuczyły słuchaczom. Następstwem tego jest, iż nauczyciel „przedmiotów“ może bez nadzwyczajnych ze swej strony usiłowań skoncentrować na przedmiocie lekcji uwagę wszystkich wychowańców lub przynajmniej większości ich, podczas gdy nauczyciel języków nie osiąga tego nigdy w przeciągu dłuższego czasu. Jeżeli nawet przypuścimy, iż wszyscy uczniowie jednakowo pilnie i gorliwie uważają na lekcji niemieckiego lub francuskiego, jak na lekcji historji lub matematyki, to znaczenie tej uwagi jest różne w obu wypadkach.

Podczas wykładu „przedmiotów“, udział uczniów w pracy na lekcji redukuje się do pewnej sumy myśli i wyobrażeń, pojęcie uwagi zawiera w sobie oba te czynniki. Na lekcji języków praca w klasie polega na pomienionym wyżej „ćwiczeniu“ drogą ustawicznego powtarzania ustnego. Żadne przysłuchiwanie się odpowiedziom wydającego lekcję ucznia nie jest w możności zastąpić istotnego ćwiczenia nerwów ruchowych i ruchu odnośnych organów. Gdy np. chodzi o nauczenie wychowańców prawidłowego umieszczania imiesłowu w zdaniu głównym, wówczas doświadczony pedagog ucieka się do jednego z bardzo pożytecznych środków—konjugacji całym zdaniem: ich habe gestern Abend seinen Vater im Theater gesehen, du hast... i t. d. Ażeby powstały żądane asocjacje, ażeby świadomy akt woli zamienił się w nieświadomy ruch me-

chaniczny, należy odmienić 15 — 20 przykładów, co zajmie przynajmniej 10 minut. Dziesięć minut stanowi piątą część lekcji, cel zakreślony został zatym osiągnięty zaledwie przez jednego ucznia na 30-tu. Ażeby inni również przyzwyczaili się bez namysłu właściwie umieszczać imiesłów w końcu zdania, należałoby użyć jeszcze 20×10 minut. Niejeden może uczynić uwagę, iż nie widzi konieczności przerabiania powyższych ćwiczeń ustnych z każdym uczniem z osobna, można bowiem zastosować chóralne konjugacje, odmiany, deklamowanie wierszy, czytanie i t. d. Takie chóralne ćwiczenia przy spółudziale całej klasy licznych posiadają zwolenników, lecz jednocześnie i wielu przeciwników pomiędzy spółczesnemi pedagogami. W każdym razie przedstawiają one pewne niedogodności, wskutek dwuch następujących powodów: po pierwsze utrudniają sprawdzenie, czy wszyscy uczniowie istotnie przyjmują w nich udział. Po wtóre zastosowanie tego środka pedagogicznego zupełnie pozbawia nauczyciela możliwości poprawiania akcentu, wskazywania na nieprawidłowość końcówek i t. p.

Jakiż z powyższego wniosek? Oto, że wskutek wymagań programów, planów szkolnych, instrukcji i t. p. dwie zupełnie różne kwestje zostały pomieszczone w jednakowych warunkach, lecz nie wydały w końcu jednakowych rezultatów.

Nauczyć się rozmawiać, streszczać przeczytane utwory ustnie lub piśmiennie, prowadzić rozmowę choćby bardzo łatwej treści w języku obcym jest rzeczą niesłychanie trudną w obec takich samych warunków zewnętrznych, w jakich uczymy się gieometrji, historji lub fizyki. Należy koniecznie przenieść uczniów w inne lub, gdy nie możemy czy nie chcemy zmienić warunków, trzeba zredukować swoje wymagania. Gdy zgodzimy się, iż stanowisko języków nowo-

żytnych w naszych szkołach nie jest naturalne, co przeszkadza do osiągnięcia należytych rezultatów z nauki; że wykłady w powyższej dziedzinie nauczania są tylko nieprzerwanym szeregiem kompromisów, których zakończeniem bywa egzamin ostateczny, to musimy szukać wyjścia z tego trudnego położenia, a wyjście to może być dwojakiego rodzaju. Wybór zaś tego lub innego sposobu postępowania pozostaje w zależności od typu szkoły, od celów przez nią zakreślonych i rodzaju działalności, do jakiej przygotowuje swoich wychowańców. Pierwszym środkiem wyjścia będzie podział wszystkich uczniów każdej klasy na grupy, nieliczące więcej nad 5—6 osób, i wyznaczenie dla każdej z nich specjalnego nauczyciela języków nowożytnych. Przytym gdy w miejsce 2—4 godzin tygodniowo, przeznaczymy na powyższe lekcje 5 — 6, to, dzięki takiej radykalnej zmianie, będziemy mogli wytworzyć warunki normalnego nauczania. To nowe stanowisko języków obcych będzie bez porównania uciążliwsze dla budżetu szkolnego (koszta wyniosą 6 — 7 razy więcej, aniżeli przy obecnym systemie nauczania). Spowodować ono może przytym przeróżne niedogodności, koniecznym będzie np. zwiększenie ogólnej liczby pokojów szkolnych o 6 — 7, ponieważ pomienione grupy będą musiały pracować niezależnie od siebie w jednym i tym samym czasie. Nauczycielowi zato warunki te dopomogłyby do należytego wywiązania się z przyjętych zobowiązań — nauczenia wychowańców władania językiem obcym tak ustnie jak i piśmiennie. W takich bowiem tylko warunkach możliwa jest ogólna rozmowa na dowolny temat, któryby mógł zająć wszystkich uczniów, co ogromnie ułatwia pracę.

W takich tylko warunkach może nauczyciel kontrolować zachowanie każdego ucznia i utrzymywać jego uwagę w skupieniu. „Spotkam się prawdopodo-

bnie z zarzutami—mówi dalej M. Fot—„iż takie zredukowanie liczby uczniów do minimum nada szkolnemu nauczaniu charakter prywatnego, gdy się ma do czynienia z 1—2 uczniami; że klasa złożona z 5—6-ciu wychowańców przestaje właściwie być klasą i nie może być podciągnięta pod kategorję pojęcia „szkoła", jako instytucja masowego nauczania dzieci. Zgoda i na to; zarzuty powyższe stanowiłyby tylko uogólnienie wszystkiego tego, o czym była mowa wyżej i wyjaśniłyby przewodnią myśl tej pracy. Istnienie nauczania tego typu nie można nazwać masowym, przyswojenie jednak języków nowożytnych niemożliwym jest w masie z powodu zasadniczej różnicy, istniejącej między prawdziwemi przedmiotami szkolnemi, do jakich zalicza się fizyka, gieografja i t. p., a „pseudo-przedmiotami — językami". Jeżeli zatym środki, o których była mowa wyżej, w celu usunięcia trudności, istniejących przy nauczaniu języków obcych są niedostępne, jako niezgodne z funkcjami szkolnego organizmu, to pozostaje drugi sposób rozważania naszego dylematu: gdy nie chcemy zmieniać ogólnych warunków, w jakich odbywają się lekcje języków nowożytnych, to powinniśmy przynajmniej zakreślić inny cel i nadać inny kierunek nauce.

Będziemy zmuszeni wyrzec się wówczas „streszczeń piśmiennych", „rozmów", a nawet „opowiadań" i „przekładów" na język cudzoziemski, które powodując olbrzymi nakład pracy i stratę czasu, dają bardzo mierne rezultaty, a nawet przy obecnych warunkach nauczania więcej przynoszą szkody, niż korzyści. Następstwem bowiem długoletnich studjów bywa niemożliwy szyk wyrazów z niemożliwym akcentem przy zupełnym niekiedy braku sensu, czemu nie należy się dziwić, bo czyż można opowiedzieć treść przeczytanego tekstu swemi słowami, gdy zapas tych ostatnich bar-

dzo jest ubogi? Czy można tymbardziej streścić piśmiennie jakieś opowiadanie, jeżeli nie jest się w stanie zbudować najprostszego zdania złożonego w języku obcym (zjawisko to nie należy do wyjątkowych, lecz przeciwnie do najzwyklejszych). Pozostaje zatym zakreślenie bardziej ograniczonego, możliwego natomiast do osiągnięcia celu, który polegać będzie na czytaniu wyjątków, wzorów literackich i wogóle prac w języku, stanowiącym przedmiot studjów, ażeby uczniowie, kończący zakład naukowy, byli w możności przeczytać, gdy zajdzie tego potrzeba, książkę niezbyt trudnej treści w języku cudzoziemskim.

Wykład podobny nie jest nowym, nam jednak chodzi tylko o zachowanie konsekwencji w kwestji usunięcia wszelkich postronnych, zbytecznych, a nawet szkodliwych elementów z programu języków nowożytnych. I nietylko powinniśmy się wyrzec dawnych programów w klasach wyższych, lecz już w średnich i niższych należy mieć ustawicznie w pamięci ostateczny cel nauczania języków obcych i usunąć jaknajwiększą ilość ćwiczeń nic z nim wspólnego nie mających, a mianowicie: kucie prawideł w języku obcym, uczenie się na pamięć ustnych i piśmiennych „odpowiedzi na zapytania“, tłumaczenia z języka ojczystego na obcy, tablice poglądowe, jako pomoce przy nauce języków obcych [1]) i t. d. W klasach niższych natomiast winno się przygotowywać wychowańców do późniejszych wykładów w klasach wyższych, już tu przewaga niech będzie po stronie czytania z tłumaczeniem na język ojczysty, z tą tylko różnicą, że podczas, gdy w klasach wyższych oddaje się pierwszeństwo czytaniu eksten-

---

[1]) Nie zapomnijmy, iż M. Fot jest przeciwnikiem naturalnej i poglądowej medody w wykładzie języków obcych.

sywnemu, to w klasach niższych będzie ono posiadało charakter intensywny. Rola zaś nauczyciela zostanie wówczas i tu i tam sprowadzona do kierownictwa przy wyszukiwaniu „orzeczeń“ w przeczytanych zdaniach. Orzeczenia bowiem stanowią klucz do zrozumienia każdego zdania; oprócz tego będzie nauczyciel kierował indukcyjną pracą swoich uczniów, polegającą na uogólnianiu najbardziej zasadniczych prawideł gramatycznych bezpośrednio z przeczytanego tekstu, w klasach zaś wyższych udzielać on będzie niezbędnych wiadomości, dotyczcąych tworzenia wyrazów i synonimów i zaznajamiać uczniów z nieznanemi wyrazami i zwrotami. Zachodzi jeszcze pytanie, czy cel, o którym była mowa, możliwy będzie do urzeczywistnienia przy zachowaniu obecnych warunków i zatrzymaniu jedynie czytania z całego złożonego aparatu teraźniejszej metodyki języków obcych. Na to pytanie można z góry odpowiedzieć twierdząco. Za przykład posłuży nam wielu uczonych, którzy czytają dzieła naukowe w 6-ciu, 7-miu językach (choć nie są w możności wypowiedzieć w nich ani jednego zdania poprawnie); osiągnęli oni tę wprawę przy pomocy czytania jedynie, nie mając nieraz wyobrażenia o wymawianiu i akcentowaniu cudzoziemskich dźwięków.

Cel powyższy bezwarunkowo możliwy jest do osiągnięcia nawet w klasach liczących znaczną ilość uczniów, jeżeli oddamy pierwszeństwo skromnym, lecz pewnym rezultatom i zaniechamy rozległych, lecz trudnych do urzeczywistnienia w praktyce programów, gdy postępować będziemy konsekwentnie, wyrzekniemy się rutyny i tradycyjnych, lecz nie zawsze praktycznych poglądów na metodykę języków nowożytnych, mając to ustawicznie w pamięci, iż język nie jest szkolnym przedmiotem. *E. Żypowska.*

Antoni Sujkowski. *Rys gieograficzny ziem Europy Środkowej. Warszawa 1906. Nakładem Księgarni Naukowej.*

Jest to mała broszurka (o 43 stronicach) ale ponieważ napisał ją autor, który posiada gruntowne ogólnogieograficzne wykształcenie, i który przytym przeprowadzał pilne studja *ad hoc* w zakresie rozpatrywanego gieograficznego obszaru (t. j. Polski), więc praca jego, mimo drobnych rozmiarów, odznacza się bardzo bogatą treścią, i to nietyle w sensie faktycznym, ile — co u nas, zwłaszcza w gieografji, jest rzadkością — w sensie ideowym.

Autor stosunki fizyko-gieograficzne kraju traktuje tylko *à vol d'oiseau*, gdyż są one dla niego w danym razie nie celem lecz środkiem, mianowicie — środkiem gieograficznego wyjaśnienia zjawisk życia ludzkiego, w szczególności — powstawania organizacji państwowych, ognisk kulturalnych, wogóle — rozwoju osadnictwa. Praca więc Sujkowskiego należy do antropogieografji w sensie Katzla; rzuca ona gieograficzne światło na nasze stosunki dziejowe i stanowi ważny przyczynek do rozwoju nauki gieograficznej o naszym kraju. *W. N.*

Odpowiedzi od Redakcji.

— *Pannie S. S. Nowe Tory* istnieją przedewszystkim po to, by na łamach tego pisma można było wypowiadać się zupełnie swobodnie. Redakcja nie może wykreślać z artykułów niepochlebnych wzmianek o osobach lub instytucjach, chociażby to były imiona „bliskie". Właśnie takie wykreślania redakcja uważałaby za „osobiste" traktowanie sprawy.

— *Doktorowi.* W uchwałach zjazdu prefektów widzimy tylko chęć ratowania zagrożonej sytuacji — nic więcej.

— *Pani R. S.* Nie możemy się porozumieć w sprawie artykułu, jeżeli nie wiemy, jak się Pani nazywa i gdzie mieszka.

— *Prenumeratorce z Chersonia.* Pierwszy numer N. T. wyszedł w końcu lutego, stąd opóźnienie następnych numerów. 5-ty numer wyjdzie w pierwszych dniach czerwca, 6-ty zaś około 15 — 20 czerwca.

Redaktor i wydawca: *St. Kalinowski.*

☛ *Zwracamy uwagę naszych czytelników, że od chwili ukazania się bieżącego numeru Administracja „Nowych Torów“ będzie się mieścić przy Redakcji Warszawa, Górna 8 m. 6.* ☚

Komitet Redakcyjny Nowych Torów tworzą:

Władysław Bukowiński, Dr. Witold Ettinger, Maksymiljan Heilpern, Wacław Jezierski, Stanisław Kalinowski, Michał Kreczmar, Adam Mahrburg, Stanisław Michalski, Iza Moszczeńska, Wacław Nałkowski, Aniela Szycówna.

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

WARUNKI PRENUMERATY:

w Warszawie:

rocznie	rub.	5
półrocznie	„	2,50

z przesyłką pocztową:

rocznie	rub.	6
półrocznie	„	3

za granicą w Austrji:

rocznie	kor.	16
półrocznie	„	8

w Niemczech:

rocznie	mr.	14
półrocznie	„	7

Cena pojedyńczego numeru kop. 75.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Górna 8, m. 6.